

Universität Erfurt

Dissertation

Kontinuität und Wandel islamischer Bildung für Frauen in Pakistan Die Al-Huda International

Zur Erlangung des akademischen Grades des Dr. phil.

Philosophische Fakultät

Katharina Fleckenstein

Dekan: Prof. Dr. Guido Löhrer

Gutachter: 1. Prof. Dr. Jamal Malik
 2. Prof. Dr. Gritt Klinkhammer

eingereicht: 04.08.2010

Datum der Promotion: 17.12.2010

urn:nbn:de:gbv: 547-201100171

Zusammenfassung

Al-Huda International, gegründet 1994 von Dr. Farhat Hashmi, ist eine islamische Frauenbildungsorganisation, die in den letzten 15 Jahren enorm an Popularität zugenommen hat. Von Pakistan ausgehend verfügt sie mittlerweile über transnationale Netzwerke. Mittels spezifischer (islamischer) Bildungsangebote für Frauen insbesondere der pakistanischen Mittel- und Oberschicht, ist es Al-Huda gelungen einen puristisch anmutenden Islam über diese Bildungsschichten hinaus zu verbreiten. Die vorliegende Arbeit untersucht dabei inwiefern Prozesse von Kontinuität und Wandel im Bereich islamischer Frauenbildung sowohl sozialwissenschaftlich als auch historisch anhand einer Organisation wie Al-Huda identifiziert werden können.

Abstract

Al-Huda International, founded in 1994 by Dr. Farhat Hashmi, is an organization which gained quite immense popularity among women from the middle and upper class in Pakistan for the past 15 years. Based in Pakistan, it expanded into a large transnational network. By offering specific (Islamic) education for women, Al-Huda achieved to spread a puristic version of Islam among and beyond these classes. By means of an organization like Al-Huda, the dissertation tries to identify processes of continuity and change within the realm of Islamic education for women from a historical and sociological point of view.

Schlagwörter:

Islam, Pakistan, Frauen, Bildung

Keywords:

Islam, Pakistan, Women, Education

Inhaltsverzeichnis

ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	8
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS UND FORMALE VORBEMERKUNGEN	9
VORWORT	11
1 EINLEITUNG.....	13
1.1 Frauen, Bildung und Islam in Pakistan.....	15
1.2 Fragestellung und Forschungsstand	17
1.3 Zentrale Begriffe	24
1.4 Methode und empirisches Vorgehen	34
1.5 Übersicht der Kapitel.....	41
2 AL-HUDA INTERNATIONAL – EINE BESTANDSAUFNAHME.....	43
2.1 Gründung der Al-Huda und Farhat Hashmi.....	43
2.2 Die Akteurinnen der Al-Huda.....	46
2.3 Binnenstrukturen und Verbreitung der Al-Huda	49
2.3.1 Geographische Verbreitung.....	50
2.3.2 Gesellschaftliche Verbreitung	51
2.3.3 Mediale Verbreitung	53
2.4 Programme der Al-Huda	54
2.5 Wirkung der Al-Huda.....	57
2.5.1 Reaktionen aus Pakistan.....	57
2.5.2 Reaktionen außerhalb Pakistans	59
2.6 Finanzierung der Al-Huda	62
3 HISTORISCHE RAHMENBEDINGUNGEN FÜR FRAUENBILDUNG	65
3.1 Britische Kolonialmacht und christliche Missionare	70
3.2 Muslimische Reformbewegungen und Frauenbildung	75
3.2.1 Reformisten und deren Zielsetzung	76
3.2.2 Die Positionen der <i>‘ulamā</i> zur Frauenbewegung	80
3.2.3 Modernistische Ansätze der Islamisten	82
3.3 Institutionalisierung von Frauenbildung	84
3.3.1 Entstehung von Schulen und Colleges	84
3.3.2 Entstehung von Urdu-Journalen.....	88

3.3.3	Die Rolle von <i>Angūmans</i>	90
3.4	Eine politisierte Agenda für Frauen – Der Staat Pakistan	93
3.5	Die Islamisierung Pakistans und Frauenbildung	99
3.5.1	Weibliche Reaktionen auf die Islamisierungspolitik	100
3.5.2	Erste islamische Bildungseinrichtungen für Frauen	103
4	AL-HUDA IM SPIEGEL ISLAMISCHER MOBILISIERUNG	107
4.1	Das Vermächtnis der Islamisierung	108
4.1.1	Die Ausdifferenzierung islamischer Frauenbildung	111
4.1.2	Geschlechterkonstruktionen im Zuge der Militarisierung	121
4.2	„Quran for All – In Every Hand, In Every Heart“	124
4.2.1	Themen der Al-Huda	129
4.2.2	Al-Hudas Anziehungskraft	138
4.3	Neue Handlungsspielräume für Frauen	143
4.3.1	Wohnzimmerseminare	145
4.3.2	Die Rolle neuer Medien	148
4.3.3	Institutionen und NGO's	151
5	AL-HUDA IN DER PAKISTANISCHEN BILDUNGSLANDSCHAFT.....	155
5.1	Die pakistanischen Bildungssysteme	158
5.1.1	Der private Bildungssektor	162
5.1.2	Religion im privaten Bildungssektor.....	167
5.2	Al-Hudas Bildungsstrategien.....	171
5.2.1	Al-Hudas Bildungsangebote.....	175
5.2.2	Al-Huda als Wohlfahrtsorganisation.....	180
6	AL-HUDAS WIRKUNGSRADIEN.....	187
6.1	Unmittelbare Interventionsbereiche	188
6.1.1	Transformation in „fromme Personen“	190
6.1.2	Familien der Akteurinnen	193
6.2	Weitläufige Interventionsbereiche	197
6.2.1	Gesellschaft	198
6.2.2	Politik.....	200
7	ZUSAMMENFASSUNG: KONTINUITÄTEN UND WANDEL	203

GLOSSAR	211
LITERATURVERZEICHNIS.....	215
ANHANG (LEITFADEN FÜR INTERVIEWS)	246
LEBENS LAUF	249
EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG	
GEMÄß § 11 ABS. 1 NR. 7 PROMO-PHIL.FAK.	250
EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG	
GEMÄß § 11 ABS. 1 NR. 8 PROMO-PHIL.FAK.	250

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Dr. Farhat Hashmi, Quelle:

http://en.wikipedia.org/wiki/Farhat_Hashmi46

Abbildung 2: Al-Huda branch in Karachi (Kachi-Basti)52

Abbildung 3: Al-Hudas Produkte auf dem Campus in Karachi.....53

Abbildung 4: *Colours of Islam*:Kurs für Vor- und Grundschüler
in Karachi56

Abbildung 5: Eingang Al-Huda-Branch in Karachi: „Hier wird Kindern
das Auswendiglernen und das Lesen (des Korans) gratis beigebracht.“ 174

Abbildung 6: Mathematikunterricht in einem *branch* in Rawalpindi 179

Abbildung 7: Grab von ‘Abdullāh Šāh Ġāzī 185

Die Abbildungen stammen – wenn nicht anders ausgewiesen – von der
Verfasserin dieser Arbeit.

Abkürzungsverzeichnis und formale Vorbemerkungen

Die Umschrift des Arabischen bzw. Urdu folgt den Richtlinien der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft (DMG). Eigennamen und Begriffe, die im Deutschen lexikalisiert sind, werden nicht umgeschrieben. Eigennamen von Institutionen, Programmen oder Personen werden so wiedergegeben, wie sie auf offiziellen Dokumenten bzw. Websites vorzufinden sind. Worte, die in Überschriften oder Zitaten vorkommen, werden ebenfalls unverändert übernommen.

Literaturangaben in den Fußnoten werden jeweils im Kapitel einmal ausführlich erwähnt, anschließend nur noch der Name des Autors, das Jahr der Publikation und die Seitenzahl.

Allein aus Gründen der Vereinfachung wird bei gemischtgeschlechtlichen Gruppen die männliche Pluralform benutzt, z.B. Mitarbeiter statt Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

ADB	Asian Development Bank
AIMEC	All Indian Muhammadan Educational Conference
AIMLC	All-India Muslim Ladies' Conference
AIWC	All-India Women's Conference
CBO	Community Based Organization
CEDAW	Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination against Women
CII	Council for Islamic Ideology
DMG	Deutsche Morgenländische Gesellschaft
EZ	Entwicklungszusammenarbeit
IIUI	International Islamic University Islamabad
INC	Indian National Congress
IRIN	Integrated Regional Information Networks
NGO	Non-governmental Organization
PERN	Pakistan Education and Research Network
PI	Plural
WAF	Women's Action Forum

PNF	Pakistan NGO Forum
PPP	Pakistan People's Party
PRHN	Pakistan Reproductive Health Network
RSPN	Rural Support Network
SECP	Securities and Exchange Commission in Pakistan
WIA	Women's Indian Association
WISH	Women's Institute of Sciences and Humanities

Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist meine Dissertation, die im Jahr 2010 an der Philosophischen Fakultät der Universität Erfurt angenommen wurde. Finanziell wurde sie ermöglicht durch ein Promotionsstipendium des Interdisziplinären Forums Religion. Zu der Durchführbarkeit haben so viele Personen beigetragen, die im Einzelnen gar nicht genannt werden können. Deren Beiträge sollen dadurch jedoch nicht minder bewertet werden.

Vorderster Dank gilt vor allem den Mitarbeiterinnen und Schülerinnen der Al-Huda International in Pakistan, ohne deren Offenheit und Bereitschaft mir bei allen Fragen Rede und Antwort zu stehen und mich am Alltag in der Al-Huda teilhaben zu lassen, die Anfertigung dieser Arbeit nicht möglich gewesen wäre. Zu nennen sind hier im Besonderen Yasmin Khakwani, ihre Tochter Fatima, Saadia Bukhari und Dr. Kanwal Kaiser, die sich während meiner Feldforschung nicht nur um das Gelingen meiner Interviews, sondern auch persönlich um mein Wohlbefinden in Pakistan gekümmert haben. Ohne meine pakistanischen Kollegen Muhammad Akram und seine Familie sowie Misbah ur-Rehman wäre ich längst nicht so mobil in Pakistan vorangekommen. Unermüdlich standen sie mir als Begleiter und Helfer während meiner Feldforschung zur Seite.

Interdisziplinärer Input erfolgte durch meine Kollegen und die teilnehmenden Professoren des Promotionszentrums des Interdisziplinären Forums Religion (IFR) an der Universität Erfurt. Besonderer Dank sei dem Sprecher des IFR Prof. Dr. Jörg Rüpke sowie dem Sprecher des universitären Schwerpunktes Religion Prof. Dr. Benedikt Kranemann gesagt.

Für die geduldigen und präzisen Korrekturarbeiten an der Dissertation im Vorfeld der Online-Publikation danke ich vor allem meiner Freundin und Kollegin Brigitte Kanngießer. Besonderer Dank gilt schließlich den beiden Betreuern meiner Arbeit, Prof. Dr. Jamal Malik und Prof. Dr. Gritt Klinkhammer, deren Kommentare und Anmerkungen für die Veröffentlichung ich dankbar angenommen habe.

Ganz besonders möchte ich auch meinen Eltern Gerti und Anton Fleckenstein für ihre Korrekturen und ihre große Unterstützung und meinem Ehemann Erwin Gallardo für sein Verständnis und seine Geduld danken.

1 Einleitung

„*Opiate of the elite*“,¹ „*Pakistani socialites embrace Islam*“,² „*The Farhat Hashmi Phenomenon*“,³ „*All-women religious organisation on the rise*“,⁴ „*Wandel in Pakistans Wirtschaftsmetropole. Flucht unter den Schleier*“,⁵ „*Radikaler Islam lockt Frauen an*“⁶.

Die Schlagzeilen aus pakistanischen, internationalen, aber auch deutschen Printmedien suggerieren, dass (radikaler) Islam auf Frauen attraktiv wirkt und einen Ausweg oder sogar Zuflucht bieten kann. Dahinter steckt eine internationale, aber auch elitäre Organisation von und für Frauen, die bereits ein hohes Maß an Popularität erreicht hat. Der Name dieser Organisation ist Al-Huda International. Ähnlich wie in anderen Namensgebungen zeigt auch diese spezifische Namenswahl mehr:⁷ Durch sie wird uns ein Einblick in die kulturellen Vorstellungen und Ideen gegeben, die für die Gründung, Strukturierung und das Programm der Al-Huda – das Licht, die Führung – ausschlaggebend sind. So beschreibt sich die Einrichtung in ihrem Web-Auftritt als „*a registered, non-governmental and non-political organization, actively involved in the promotion of Islamic Education and the service of mankind*“⁸. Der internationale sowie der richtungsleitende Anspruch werden also nicht nur im Namen deutlich, sondern sind auch stetes Programm.

In ihren Zielsetzungen positioniert und präsentiert sich Al-Huda als eine Bildungs- und Wohlfahrtseinrichtung, die Anspruch auf eine exklusive Mitt-

¹ Matri, Shimaila, *The Opiate of the Elite*, Newline, December, 2003.

² Ali, Sahar, *Pakistan Women Socialites embrace Islam*, http://news.bbc.co.uk/2/hi/south_asia/3211131.stm, BBC 2003.

³ Kamal, Simi, *The Farhat Hashmi Phenomenon*, Newline 2001.

⁴ IRIN, <http://www.irinnews.org/Report.aspx?ReportId=16363>, 2001.

⁵ Kessler, Manuela, *Wandel in Pakistans Wirtschaftsmetropole*, Süddeutsche Zeitung, 2005, www.qantara.de/webcom/show_article.php/_c-638/_nr-12/_p-1/i.html?PHPSESSID=5.

⁶ Muscat, Sabine/Germund, Willi, *Radikaler Islam lockt Frauen an*, Financial Times Deutschland, Juli 2007.

⁷ Siehe Eickelmann, Dale F., *The Middle East and Central Asia. An Anthropological Approach*, New Jersey, 1998, S. 176ff.

⁸ <http://www.alhudapk.com/home/about-us/>.

lerrolle hinsichtlich der Verbreitung islamischer Werte und islamischen Wissens erhebt.

„To promote purely Islamic values and thinking on sound knowledge and research, free from all kinds of bias and sectarianism.

To plan, and work for, welfare of the deprived classes (i.e. the needy, and calamity-stricken people) of society.“⁹

Al-Huda wird grundsätzlich in einem Atemzug mit der Gründerin der Organisation, Dr. Farhat Hashmi, genannt. Farhat Hashmi ist promovierte Theologin der Islamwissenschaft und hat ihren Dokortitel an der University of Glasgow erworben. Al-Huda wurde 1994 als *Institute of Islamic Education for Women in Islamabad* gegründet. Die einst auf die urbanen Regionen Pakistans konzentrierte Einrichtung hat sich innerhalb der letzten zehn Jahre zu einer weltweit agierenden Organisation entwickelt und ist in größeren Städten der USA, Großbritanniens, der Vereinigten Arabischen Emirate und Kanadas präsent, aber auch zunehmend auf lokaler Ebene in Pakistan, jenseits der Millionenstädte. Die beiden Hauptstandorte der Al-Huda befinden sich in Islamabad und Karachi.

Al-Huda steht in erster Linie für die Verbreitung islamischer Bildung. Den Kern der Lehr- und Lerninhalte bildet eine Wort-für-Wort-Übersetzung des Korans in Englisch und Urdu, die in Form eines einjährigen Kurses, in dem die teilnehmenden Frauen auf den „richtigen Weg“ gebracht werden sollen, vermittelt wird. Absolventinnen dieser Kurse erwerben automatisch die Befähigung, ebenfalls als Lehrerin der Al-Huda zu unterrichten. Äußerlich fallen die Akteurinnen der Al-Huda durch ihre Kleidung auf. Sie tragen einen *niqab*, der das Gesicht bis auf die Augen verdeckt und eine *abaya*, einen langen Kittel. Das Publikum setzt sich hauptsächlich aus Frauen der gebildeten Mittel- und Oberschicht Pakistans zusammen, nahezu jede Altersklasse ist vertreten.¹⁰ Die Vision der Al-Huda ist dabei eindeutig:

⁹ <http://www.alhudapk.com//home/about-us/>.

¹⁰ Hier ist die Rede von Frauen, die Gesellschaftsschichten in Pakistan angehören, in denen Frauen keine Analphabeten sind und die den größeren Städten Pakistans entstammen. Zu den Klassenunterschieden zwischen „*Lower Class*“, „*Middle Class*“ und

„*Quran for All – In Every Hand, In Every Heart*“¹¹. Verbreitet wird diese Vision nicht nur in den Unterrichtsstunden und durch die Absolventinnen, sondern auch über Pamphlete, Flyer, Internetauftritte, Cds, Kassetten, Fernseh- und Radioprogramme.

1.1 Frauen, Bildung und Islam in Pakistan

Derzeitig ist das Szenario in Pakistan von negativen Schlagzeilen durchtränkt. Zunehmende Radikalisierung, politische Instabilität, sektiererische Gewalt, Selbstmordattentate und Bombenexplosionen, aber auch der dramatische Zustand des Bildungssystems Pakistans, der das Land mit 50 % männlicher und 73 % weiblicher Analphabetenrate zurücklässt,¹² Gewalt gegen Frauen und regional verhängte Verbote für Frauenbildung seitens der Talibanmilizen, prägen das von den Medien präsentierte Bild Pakistans und darüber hinaus das Bild des vermeintlich vorherrschenden „Islams“ in dieser Region. Dabei existiert in Pakistan eine Vielzahl von Akteuren, Denkschulen, sozialen Bewegungen und Gruppierungen mit diversen inner-islamischen Orientierungen, die um den „richtigen Weg“ wetten.¹³

Hinsichtlich islamischer Bildung wird dabei nicht selten eine Brücke zu den zahlreich existierenden Koranschulen, den *madrasas*¹⁴, geschlagen. Hier wird oftmals suggeriert, dass *madrasas* als Ausbildungslager für Terroristen fungieren und einen radikalen, militanten und intoleranten Islam verbreiten. Schätzungen gehen von einer Anzahl von ca. 15.000 bis 20.000 registrierten *madrasas* aus, die Dunkelziffer wird bis in die Hunderttausenden

„*Upper Class*“ siehe Rashid, Tamina, *Contested Representation. Punjabi Women in Feminist Debate in Pakistan*, Karachi 2006, S. 89ff.

¹¹ <http://www.farhathashmi.com/>.

¹² Siehe <http://www.bmz.de/de/themen/bildung/projektschaufenster/pakistan.html>.

¹³ Zu den verschiedenen Denkschulen und Bewegungen auf dem indischen Subkontinent siehe Metcalf, Barbara, *Islamic Revival in British India: Deoband, 1860–1900*, Karachi, 1989.

¹⁴ *Madrasa* leitet sich von dem arabischen Verb *darasa* ab und bedeutet „Ort zum Lernen“. In Südasien wird der Begriff *madrasa* ausschließlich für Schulen, die islamische Bildung anbieten, verwendet.

de vermutet.¹⁵ Jedoch offerieren diese Schulen, die Millionen von jungen Männern unentgeltlich Bildung vermitteln, neben traditioneller islamischer Bildung auch Unterkunft, Verpflegung und Taschengeld. Die Klientel dieser Schulen war bis vor ca. 25 Jahren fast ausschließlich männlich. In den letzten zehn Jahren kann eine sichtbare Zunahme der Anzahl der Koranschulen für Frauen verzeichnet werden. Im Jahr 2000 war eine Anzahl von insgesamt 448 *madrasas* für Frauen in Pakistan registriert.¹⁶ Mittlerweile wird von ca. 2000 *madrasas* ausgegangen, in denen mehr als 200.000 Schülerinnen studieren.¹⁷ Die Gründe dafür sind vielschichtig. So wird oftmals der Faktor Armut angeführt, der unterprivilegierten Gesellschaftsschichten nur die Option auf den Besuch einer *madrasa* offenlässt. Allerdings trifft dies eher auf die Koranschulen für Männer zu, da ein Großteil der Koranschulen für Frauen Gebühren (ca. 200 Pakistanische Rupies pro Monat) verlangt.¹⁸ Armut allein reicht als Erklärung für den Boom der *madrasas* für Frauen nicht aus. Der Großteil der Koranschülerinnen stammt aus der unteren Mittelklasse, meistens sind die Mädchen zwischen 16 und 20 Jahre alt und haben bereits einen Schulabschluss erworben.¹⁹ Der Besuch einer *madrasa* ermöglicht Frauen nach ihrem Abschluss als Lehrerin bzw. Gründerin einer eigenen Schule sozioökonomischen Aufstieg und wirtschaftliche Unabhängigkeit.

Nationalstaatliche Bemühungen haben in der Förderung des pakistanischen Bildungssystems weitestgehend versagt. Nur 1,2 % des Staatshaushaltes fließen jährlich in den staatlichen Bildungssektor.²⁰ In weiten Teilen wird das Bildungssystem von privaten Anbietern getragen bzw. die Lücke wird von den existierenden *madrasas* teilweise ausgefüllt. Das ent-

¹⁵ Siehe Ali, Saleem, *Islamic Education and Conflict. Understanding the Madrassahs of Pakistan*, Vermont, 2005, S. 54.

¹⁶ Siehe IPS Task Force, 2002, Tab. 1.14, S. 32.

¹⁷ Siehe Butt, Riazat, *All-female madrasas boom in Pakistan*, The Guardian, 14. Mai 2009.

¹⁸ Es existieren auch Koranschulen, die Mädchen bereits ab Kindesalter unterrichten und keine Gebühren verlangen.

¹⁹ Siehe Bano, Masooda in einem Interview der BBC, – Radio 4, 27. Mai 2009.

²⁰ <http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Laenderinformationen/Pakistan/Kultur-UndBildungspolitik.html>.

standene Machtvakuum, in das der Staat kaum noch eingreifen kann, bietet zahlreichen Akteuren und Gruppierungen eine Plattform, auf der sie zunehmend um (islamische) Bildung konkurrieren.

Islamische Bildung wird heute von einer Bandbreite an Akteuren und Institutionen mit diversen Hintergründen, in verschiedensten Formen, mit unterschiedlichsten Absichten angeboten. Nicht nur die in den politischen Fokus gerückten *madrasas* sind die alleinigen Bildungseinrichtungen, die islamische Bildung reproduzieren und vermitteln. Eine Alternative zu den *madrasas*, vor allem für Frauen, ist Al-Huda.

1.2 Fragestellung und Forschungsstand

Auf den ersten Blick fallen lediglich an der Oberfläche mehrere Eigenschaften auf, die einer Einbettung Al-Hudas in das derzeitige pakistanische Szenario widersprechen könnten. So sitzt an der Spitze Al-Hudas eine in Großbritannien promovierte Theologin, die sich selbst als religiöse Autorität versteht und entsprechend vermarktet. Die Einrichtung wird hauptsächlich von einer weiblichen Klientel aufgesucht, die sich aus der Oberschicht Pakistans zusammensetzt und nur in Verschleierung in der Öffentlichkeit auftritt. Darüber hinaus ist Al-Huda überaus erfolgreich, sich über diverse mediale Kanäle wie Internet, Radio, Fernsehen zu präsentieren und täglich neuen Zulauf zu gewinnen. Dass Al-Huda eine Sonderstellung innerhalb islamischer Bildung für Frauen einnimmt, lässt sich nicht zuletzt anhand der zahlreichen Reaktionen, die Al-Huda ausgelöst hat, erkennen. Diese Reaktionen entstammen sowohl nationaler als auch internationaler Reihen.

Innerhalb Pakistans können drei Strömungen an Kritikern identifiziert werden. Die erste besteht aus Menschenrechtsaktivisten, Feministinnen und Journalisten, die Al-Huda und Farhat Hashmi vorwerfen, einen rückwärtsgewandten, dogmatischen und rigorosen Islam zu verbreiten. Die zweite kritische Stimme stammt von den traditionellen *‘ulamā* in Pakistan.²¹ Ihr

²¹ *‘ulamā*, sing. *‘ālim*, islamischer Gelehrter, der seine Ausbildung in traditionellen *madrasas* erhalten hat.

größter Vorwurf ist, dass Farhat Hashmi kein traditionelles, achtjähriges Curriculum in einer *madrassa* durchlaufen hat und aufgrund ihrer Ausbildung im Westen unter Einfluss westlichen Denkens sei. Aus diesem Grund habe sie auch nicht die Befähigung islamische Bildung anzubieten.²² Die dritte Strömung setzt sich aus weiblichen Absolventen der islamischen Theologie von Koranschulen oder der *International Islamic University Islamabad* zusammen. Deren Meinung nach bleibt die durch Al-Huda angebotene islamische Ausbildung eher oberflächlich und kommerziell.

Auf internationaler Ebene widerfährt Al-Huda vor allem Kritik von Seiten muslimischer Vereinigungen im Ausland. Besonders in Kanada, wo Farhat Hashmi heute lebt und in der in Toronto angesiedelten Einrichtung der Al-Huda unterrichtet, erheben Vereinigungen wie das *Canadian Council of Muslim Women* und der *Canadian Muslim Congress* Vorwürfe, dass Farhat Hashmi versucht, ein Mini-Saudi-Arabien innerhalb Kanadas zu gründen und die vorwiegend pakistanischen Migranten an der Integration in die kanadische Gesellschaft hindert.²³

Die diversen Kritiken zeigen bereits, dass es schwierig ist, Al-Huda in gegenwärtigen Paradigmen von traditionell/modern, konservativ/liberal oder fundamentalistisch/progressiv zu verorten. Dies soll in der vorliegenden Arbeit auch nicht geschehen. Vielmehr geht es darum die Entstehung und den Erfolg einer Einrichtung wie Al-Huda nachzuzeichnen und nachzuvollziehen. Als Schlüsselbegriffe dienen dabei Kontinuität und Wandel. Kontinuitäten und Wandel hinsichtlich „islamischer Bildung für Frauen“ in Pakistan werden in der Al-Huda sichtbar und machen somit den Erfolg der Al-Huda aus, der sich – in erster Linie – einer strategischen Umsetzung und Verbreitung normativer Vorstellungen, die sich aus dem Koran und der Sunna ableiten, bedient.

²² Siehe Mufti Abū Ṣafwān, *Maghribī Jiddat Pasandī aur Al-Hudā International* (Westliche Moderne und Al-Huda International), Pakistan, 2003.

²³ Siehe Hasan, Khalid, *Farhat Hashmi operating in Canada*, Daily Times, 6 May 2005.

Um diese These zu plausibilisieren kann Al-Huda jedoch nicht als ein gesondertes Phänomen betrachtet werden. Aus diesem Grund wurden drei materiale Bezugsrahmen gewählt, in denen Al-Huda und islamische Bildung für Frauen lokalisiert werden. Der erste Bezugsrahmen spiegelt die Geschichte der Frauenbildung auf dem indischen Subkontinent seit der Kolonialisierung Indiens durch Großbritannien bis zur Entstehung des postkolonialen Staates Pakistan im Jahr 1947 wider. Es handelt sich um die historischen, sozialen und politischen Hintergründe für die Entwicklung von Frauenbildung. Entscheidend sind hier die Debatten zu islamischer Bildung für Frauen, die Institutionalisierung von Bildungseinrichtungen und die Mobilisierung von Frauen während der Staatengründung und Unabhängigkeit Pakistans.

Den zweiten Bezugsrahmen bildet die Islamisierungspolitik unter dem pakistanischen Militärdiktator Zia ul-Haq (1977–1988) und die Auswirkungen auf Bildung für Frauen. Die einst nationalistische Agenda für Frauenbildung wurde islamisiert und bot somit paradoxerweise neue Alternativen für Frauen und Bildung jenseits des staatlichen, aber auch des traditionell-religiösen Bildungssystems.

Der dritte Bezugsrahmen ist die gegenwärtige pakistanische Bildungslandschaft, in der zwischen den einzelnen Sektoren religiös, privat und staatlich getrennt wird. Dieser Bezugsrahmen soll helfen Al-Huda in der bestehenden Bildungslandschaft strukturell zu verankern.

Letztlich soll gezeigt werden, dass Al-Hudas Erscheinung und ihre Bildungsstrategien keineswegs für das pakistanische (Bildungs-)szenario unerwartet erscheinen, sondern sich genau dort angesiedelt haben, wo der Staat, aber auch das traditionelle islamische Bildungssystem, weitgehend versagt haben.

Das Thema „Islamische Bildung auf dem indischen Subkontinent“ hat im letzten Jahrzehnt verstärkt Beachtung gefunden. Dabei gerieten vor allem die *madrasas* in Pakistan in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Nicht nur der 11. September 2001, sondern auch politische Spannungen mit dem Nachbarland Afghanistan führten zu einer Vielzahl von Veröffentli-

chungen in politischen Journalen.²⁴ Deren Fokus lag auf dem Faktor Sicherheit und den *madrasas* als Brutstätten militanter Islamisten. Islamische Bildung wird teilweise programmatisch mit Gewalt in Verbindung gebracht. Im akademischen Kontext wurden die Forschungen zu *madrasas* und islamischer Bildung, wenn auch erst vereinzelt, in Monographien oder Sammelbänden veröffentlicht. Hervorzuheben sind die beiden Sammelbände von Jamal Malik²⁵ sowie Jan-Peter Hartung und Helmut Reifeld,²⁶ die die *madrasas* in Südasien aus historischer, regionaler, zeitgenössischer und innerer Perspektive betrachten. In diesen Bänden wurde verstärkt auf empirisch erhobenes Datenmaterial zurückgegriffen, das lokale Besonderheiten sichtbar macht – wie sektiererische Aufspaltungen, regionale und nationale Identitäten, aber auch die wohltätige Rolle der *madrasas*, die Millionen jungen Schülern, neben Bildung auch Unterkunft, Verpflegung und Taschengeld anbieten und aus Teilen der Zivilgesellschaft des indischen Subkontinents nicht mehr wegzudenken sind. Auch weitere Sammelbände von Farish Noor, Yoginder Sikand und Martin Bruinessen²⁷ oder Robert Hefner und Muhammad Qasim Zaman²⁸, die über den südasiatischen Kontext hinausgehen, sind zu erwähnen. Eine umfassende und eindrucksvolle Analyse zu traditionellen muslimischen Gelehrten und ihren Bildungseinrichtungen liefert Muhammad Qasim Zaman in seinem Werk „*The Ulama in Contemporary Islam. Custodians of Change*.“²⁹ Nicht nur der historische und politische Kontext, sondern auch die Dynamiken, wie Autorität konstruiert wird, werden dem Leser vermittelt.

²⁴ Vgl. International Crisis Group, *Pakistan: Madrasas, Extremism and the Military*, ICG Asia Report N° 36, Islamabad/Brussels, 2002 oder Singer, Peter W., *Pakistan's Madrasahs. Ensuring a System of Education not Jihad*, The Brookings Institution, 2001.

²⁵ Malik, Jamal (Hg.), *Madrasas in South Asia. Teaching Terror?*, London, 2008.

²⁶ Hartung, Jan-Peter/Reifeld, Helmut, *Islamic Education. Diversity and National Identity. Dini Madaris in India post 9/11*, New Delhi, 2006.

²⁷ Noor, Farish A./Sikand, Yoginder/van Bruinessen, Martin (Hg.), *The Madrasa in Asia. Political Activism and Transnational Linkages*, Amsterdam, 2008.

²⁸ Hefner, Robert W./Zaman, Muhammad Qasim (Hg.), *Schooling Islam*, Oxford, 2006.

²⁹ Zaman, Muhammad Qasim, *The Ulama in Contemporary Islam. Custodians of Change*, Oxford, 2002.

Weitgehend vernachlässigt wurde bisher die Forschung zu den heutigen Ausprägungen islamischer Bildung für Frauen auf dem indischen Subkontinent, insbesondere Pakistan. Bisher wurde pakistanischen Frauen in der Forschung hinsichtlich politischer Partizipation während der Unabhängigkeitsbewegung und Nationalstaatenbildung,³⁰ ihres Status in islamisch oder islamistischen Gruppierungen³¹ und ihrer Opferrolle aufgrund rechtlicher Verordnungen, Gesetzgebungen oder soziokultureller Normen³² Aufmerksamkeit geschenkt.

Zur Rekonstruktion der Geschichte der Frauenbildung auf dem indischen Subkontinent – vor allem während der britischen Kolonialisierung Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts, bis zur Teilung des Subkontinents 1947 – haben die Werke von Gail Minault³³, Barbara Metcalf³⁴, Geraldine Forbes³⁵ und Azra Ashgar Ali³⁶ beigetragen. Gegenstand dieser Veröffentlichungen sind aufkommende Debatten zu den Rechten von Frauen, die Entstehung der ersten sichtbaren Schulen für Mädchen und Diskussionen zu dem moralischen Verfall bei Muslimen unter den Kolonialherren und der mangelnden Bildung von Frauen.

Für den zeitgenössischen indischen Kontext erschien 2005 eine anthropologische Studie von Mareike Winkelmann zu einer *madrassa* der *Tablīghī Ġamāʿat* für Mädchen in Neu Delhi.³⁷ Diese Studie beschreibt das Innenleben der *madrassa*, den Lehrplan und Unterricht für die Schülerinnen, aber

³⁰ Willmer, David, *Women as Participants in the Pakistan Movement: Modernization and the Promise of a Moral State*, in: *Modern Asian Studies* 30, 3, 1996, S. 573–590.

³¹ Jamal, Amina, *Feminist 'Selves' and Feminism's 'Others': Feminist Representations of Jamaat-e-Islami Women in Pakistan*, in: *Feminist Review* 81, 2005, S. 52–73.

³² Mumtaz, Khawar/Shahed, Farida, *Women of Pakistan: Two Steps Forward, One Step Back?*, London, 1987, Weiss, Anita, *Women's Position in Pakistan. Sociocultural Effects of Islamization*, in: *Asian Survey*, Vol. 25, No. 8, 1985, S. 863–880.

³³ Minault, Gail, *Secluded Scholars. Women's Education and Muslim Social Reform in Colonial India*, Delhi, 1998.

³⁴ Metcalf, Barbara, *Perfecting Women: Maulana Ashraf Ali Thanawi's Bihishti Zewar*, Berkeley, 1990.

³⁵ Forbes, Geraldine, *Women in Colonial India. Essays on Politics, Medicine and Historiography*, New Delhi, 2005.

³⁶ Ali, Azra Asghar, *The Emergence of Feminism among Indian Muslim Women*, Oxford, 2000.

³⁷ Winkelmann, Mareike, *From behind the Curtain. A Girls' Madrasa in India*, Amsterdam, 2005.

es wird auch der Frage nachgegangen, ob und inwiefern islamische Bildung den sozialen und wirtschaftlichen Status der Absolventinnen ändern bzw. verbessern könne. So wird deutlich, dass Madrasa-Bildung geschlechterspezifisch ausgerichtet ist, d.h. Lehrpläne für die Schülerinnen werden zeitlich und inhaltlich modifiziert.³⁸ Lehrbücher, beispielsweise aus dem Bereich der islamischen Rechtswissenschaften (*fiqh*), die in den *madrasas* an Jungen vermittelt werden, sind nicht für die Schülerinnen vorgesehen. Stattdessen wird religiöse Andachtsliteratur (*advice literature*), d.h. Werke, die gegen Ende des 19. Jahrhunderts speziell auf die Erfüllung der Rollen als Mutter, Tochter, Schwester, Ehefrau, aber auch als gläubige Muslima, zugeschnitten wurden,³⁹ unterrichtet. Den Absolventinnen wird durchaus die Aussicht auf „*upward social mobility through education, better marriage prospects, the option of taking up the teaching profession, and finally the accumulation of religious merit for themselves and for their families*“⁴⁰ gegeben. Allerdings sind berufliche Karrieremöglichkeiten, die über den Rahmen, den die *madrasa* bietet, hinausgehen, nicht vorgesehen. Ebenso werden Qualifikationen, die zu einer eigenständigen Auslegung der heiligen Schriften führen, nicht an Frauen vermittelt. Zwangsläufig stellt sich die Frage nach Absicht und Wirkung islamischer Bildung und damit der Ermächtigung (*empowerment*) und Handlungsmacht (*agency*), die Frauen in einer *madrasa* zuteil werden. Aus westlicher Sicht, Bildung mit Karriere in Verbindung zu bringen, die sich nicht nur in einem systemimmanenten, von Männern dominierten und diktierten Rahmen entwickelt, kann man bei der Forschung zu nicht-

³⁸ Jeffery, Patricia/Jeffery, Roger/Jeffery, Craig, *Islamization, Gentrification and Domestication: "A Girl's Islamic Course" and Rural Muslims in Western Uttar Pradesh*, in: *Modern South Asian Studies* 38, 1, Cambridge, 2004, S. 1–53. Diese detaillierte anthropologische Studie gibt einen Überblick über den Aufbau und Inhalt eines Lehrplans, der speziell auf Frauen im ländlichen Uttar Pradesh in Indien ausgerichtet und in den dortigen *madrasas* verbreitet ist.

³⁹ Das bekannteste Werk dieses Genres, das auch heute in den meisten *madrasas* für Frauen auf dem indischen Subkontinent unterrichtet wird, ist *Bihishti Zewar* von dem muslimischen Gelehrten *Maulana Ashraf Ali Thanawi*, das 1906 verfasst wurde. Mehr dazu in Kapitel 3.

⁴⁰ Winkelmann, 2005, S. 133.

westlichen Umfeldern schnell zu der Schlussfolgerung kommen, dass Frauen sich mit ihrem Dasein abgefunden haben und ihren Status zementieren. Für das Verständnis von Ermächtigung und Handlungsmacht gibt die Anthropologin Saba Mahmood zu bedenken, dass Elemente wie die freiwillige Unterwerfung unter religiöse und zumeist männliche Autorität, die Suche nach weiblicher Sittsamkeit oder ausgeprägte Frömmigkeit ebenso berücksichtigt werden müssen und nicht unter dem Faktor Passivität abgehandelt werden können. Die Studie zum *Mosque Movement*, einer ägyptischen Frauenbewegung, macht dies deutlich.⁴¹

Für die Betrachtung von Al-Huda fand der Ansatz Mahmoods in zwei ethnographischen Studien der Anthropologinnen Sadaf Ahmad⁴² und Amineh Ahmed⁴³ Resonanz. Für Sadaf Ahmad stehen dabei nicht primär die Inhalte im Vordergrund, die von Al-Huda verbreitet werden, sondern die Strategien, mit denen Al-Huda ihre Inhalte propagiert. Dabei stützt sie sich auf die Umsetzung der Überzeugungstaktiken (*pedagogies of persuasion*), die Frauen in „fromme Personen“ (*pious subjects*) verwandelt.⁴⁴ So zeigt Ahmad die „Verpackungen“, i.e. die Anwendung modernster Techniken wie Videokonferenzen, e-Learning oder PowerPoint-Präsentationen. Sie geht auch auf die strategische Nutzung bereits vorherrschender soziokultureller Normen und Strukturen und die innerislamische Vielfalt Pakistans ein. So vergleicht sie verschiedene Dars-Sitzungen,⁴⁵ an denen Frauen unterschiedlicher inner-islamischer Gruppierungen teilnehmen.

Während sich diese Studie ausschließlich mit dem Einfluss Al-Hudas in urbanen Regionen beschäftigt, untersucht Amineh Ahmed „*life-cycle or*

⁴¹ Siehe Mahmood, Saba, *Politics of Piety. The Islamic Revival and the Feminist Subject*, Princeton, 2005.

⁴² Ahmad, Sadaf, *Transforming Faith. The Story of Al-Huda and Islamic Revivalism Among Urban Pakistani Women*, New York, 2009.

⁴³ Ahmed, Amineh, *Sorrow and Joy among Muslim Women. The Pukhtuns of Northern Pakistan*, Cambridge, 2006.

⁴⁴ Siehe Mahmood, 2005, S. 79ff.

⁴⁵ *dars* bedeutet Lesung oder Lehrstunde. Meistens werden einzelne Suren des Koran ausführlich besprochen. In der Regel finden diese Sitzungen in „privaten“ Domizilen von Frauen statt, und repräsentieren einen Teil der weiblichen segregierten Öffentlichkeit.

*gam-hadī ceremonies*⁴⁶ (*gam*: Sorge; *hadī*: Freude) paschtunischer Frauen in Swat und Mardan im Norden Pakistans. Bei diesen Zeremonien – Beerdigungen, Hochzeiten, Geburten – handelt es sich um von Männern segregierte Veranstaltungen, in denen die beteiligten Frauen gegenseitig durch Besuche ihre Emotionen ausdrücken und somit eine Struktur inner- und intra-familiärer Beziehungen aufrechterhalten. Sich auf den Ansatz von Mahmood stützend, stellt Ahmed fest, dass diese Zeremonien „a different sort of agency as they appear and talk in segregated public spaces and alter the historically male-centered character of Islamic pedagogy“⁴⁷ gewähren. Durch die Präsenz von Al-Huda-Absolventinnen in dieser Region wurden diese Zeremonien für „un-islamisch“ erklärt. Was unter paschtunischen Frauen auf eine lange Tradition zurückblickt, wird nun hinterfragt und teilweise nicht mehr praktiziert.

Während in der Studie von Sadaf Ahmad Strategien und Handlungsweisen der Al-Huda beschrieben werden, wird Al-Huda bei Amineh Ahmed als Auslöser für Veränderungen identifiziert. Al-Huda wird in beiden Fällen als eine soziale Bewegung wahrgenommen. Im Folgenden wird Al-Huda primär im Kontext islamischer Bildung angesiedelt. Ihre Entstehung, ihr Erfolg und ihre Wirkungsradien sind dabei eng mit der Geschichte der Frauenbildung, der Islamisierungspolitik und dem heutigen pakistanischen (religiösen) Bildungsszenario verwoben.

1.3 Zentrale Begriffe

Die genannten Bezugsrahmen sollen in dieser Arbeit mit Al-Hudas Strategien, Strukturen, Inhalten und den Einstellungen der Akteurinnen zu islamischer Bildung gefüllt werden. Dazu wurde zum einen eine Auswahl der zahlreichen Dokumente der Al-Huda herangezogen und zum anderen Interviews und Feldnotizen während eines dreimonatigen Feldforschungsaufenthaltes in Pakistan als empirisches Material erhoben. Um das um-

⁴⁶ Ahmed, Amineh, *Death and Celebration among Muslims Women: A Case Study from Pakistan*, in: *Modern Asian Studies*, 39, 4, Cambridge, 2005, S. 931.

⁴⁷ Ahmed, 2006, S. 71.

fangreiche Textmaterial entsprechend der Fragestellung einzugrenzen und zu systematisieren, wird eine Kombination aus Begriffen und methodischen Ansätzen verwendet. Dabei soll nicht übertheoretisiert, sondern versucht werden, das empirische Material für sich sprechen zu lassen. Die folgenden Begriffe, ‚Handlungsmacht‘, ‚global/lokal‘, ‚Institutionalisierung‘ und ‚Staat‘ werden als Analyseraster für die erhobenen Daten eingesetzt. Diese Kombination wurde gewählt, da eine analytische Kategorie nicht ausreicht, um die Komplexität Al-Hudas nachzuzeichnen und das Material entsprechend auszuwerten. Darüberhinaus werden vier verschiedene Ebenen sichtbar: ‚Handlungsmacht‘ beleuchtet die subjektive Ebene der Al-Huda und ihrer Akteurinnen. Die beiden Begriffe ‚global‘ und ‚lokal‘ umfassen die operationale Ebene der Al-Huda. Die Kategorie ‚Institution‘ gibt einen Überblick über die strukturelle Ebene, in der sich Al-Huda konstituiert. Der ‚Staat‘ repräsentiert die konfigurierende Ebene, die durch Wechselseitigkeit bedingt ist. Hier werden keine vollständigen Theorien wiedergegeben, sondern lediglich einzelne Aspekte destilliert, die für die weitere Analyse hilfreich sind.

Handlungsmacht (agency):

Der Begriff Handlungsmacht (*agency*) wird in dieser Arbeit von Saba Mahmood und der Soziologin Susan Starr Sered abgeleitet. Mahmood argumentiert, dass innerhalb feministischer Theorie weibliche Handlungsmacht in der Regel als die Realisierung eigener Interessen gegen bestehende Traditionen oder männliche Dominierung betrachtet wurde. Zentrale Fragestellung dabei war „*how do women contribute to reproducing their own domination, and how do they resist or subvert it?*“⁴⁸ So bestehe auch die Gefahr bei der Forschung über muslimische Frauen in Muster zu verfallen, die, orientiert an ihren Idealen von Freiheit und Gleichheit, eher erfolglos nach Widerstand (*resistance*) suchen.

⁴⁸ Mahmood, 2005, S. 6.

Mahmood plädiert für die Entschlüsselung der Dichotomie von Unterwerfung (*subordination*) und Umsturz (*subversion*). Sie bezieht sich für die Elaborierung ihres theoretischen Ansatzes von Handlungsmacht auf Judith Butler.⁴⁹ Während bisherige feministische Ansätze von der Prämisse ausgehen, dass Handlungsmacht fast ausschließlich in einem Kontext von Widerstand (*resistance*) gegen bestehende Formen von Dominierung lokalisiert sei, nimmt Mahmood die Kritik Butlers, dass Handlungsmacht nicht nur in Form von Widerstand, sondern durch Performativität (*performativity*) und Iterabilität (*iterability*) von Handlungen zum Ausdruck kommt, auf.⁵⁰ So bezeichnet Mahmood „*agency not simply as a synonym for resistance to relations of domination, but as a capacity for action that specific relations of subordination create and enable*“⁵¹.

Letztendlich können sich Butlers Annahmen nicht vollständig von dem Kontext des Widerstandes trennen. So stellt auch Butler die Frage wie gesellschaftliche Normen untergraben werden können. Diese Annahme kann jedoch nicht eins zu eins auf die Anliegen muslimischer Frauen in verschiedenen lokalen Kontexten übertragen werden. So argumentiert Mahmood, dass es den muslimischen Frauen aus Ägypten nicht darum gehe Normen zu untergraben oder patriarchale Strukturen zu hinterfragen,

⁴⁹ Judith Butlers Beitrag zur feministischen Forschung liegt darin, dass sie die vorherrschende Dichotomie der Kategorie *sex/gender*, die als Ausgangspunkt für feministische Forschung seit den 40er Jahren diente, in Frage stellt. Nach Butler ist auch das biologische Geschlecht eine soziale Konstruktion, die auf gesellschaftlichen Vereinbarungen beruht und diskursiv produziert wird. Siehe Butler, Judith, *Gender Trouble*, London, 1999.

⁵⁰ Im Zuge ihrer Theoriebildung leitet Butler die Begriffe Performativität und Iterabilität von Jacques Derrida ab. Für Derrida heißt Performativität, dass der Äußerungsakt eines autonomen Subjektes über eigene Kraft verfügt. Iterabilität bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Performativität nur dann gelingen kann, wenn dieser Kraftakt ständig wiederholt wird. Siehe Derrida, Jacques, *Signatur, Ereignis, Kontext*, in: Engelmann, Peter (Hg.), *Randgänge der Philosophie*, Wien, 1988, S. 291–314. In Butlers Geschlechtertheorie ist Performativität die soziale Geschlechtsidentität, die aufgrund von Handlungen, i.e. Kraftakten, hervorgebracht wird. Das eigentliche Geschlecht wird durch die Kraftakte produziert und festgelegt. Iterabilität ist dabei der zeitliche Vorgang, in dem diese Kraftakte wiederholt werden und im Lauf der Zeit Umdeutungen nach sich ziehen können. Siehe Posselt, Gerald, *Iterabilität*, http://differenzen.univie.ac.at/bibliografie_literatursuche.php?sp=11.

⁵¹ Mahmood, 2005, S. 18.

sondern dass „*agency must be explored within the grammar of concepts within which it resides*“⁵².

Handlungsmacht steht laut Starr Sered in Wechselwirkung mit der Symbolisierung der Frau. Insbesondere, hinsichtlich der religiösen Komponente, sollte dieser Faktor nicht außen vorgelassen werden. Wie im dritten Kapitel gezeigt wird, werden die Inhalte religiöser Bildung für Frauen hauptsächlich von Männern bestimmt. Starr-Sered geht von zwei Kategorien aus, die das Spannungsverhältnis Handlungsmacht und Symbol bezeichnen. Die erste Kategorie, ‚*women*‘,

*„that is, actual people who have varying degrees of agency within specific social situations. Women as agents can demand rights, enter into negotiations, and protest unfair treatment.“*⁵³

In religiösen Kontexten wird Handlungsmacht, wie auch bei Mahmood beschrieben, über das Ausführen von Ritualen, Versammlungen unter Gläubigen, affirmative Handlungen oder die bedingungslose Unterwerfung unter eine transzendente Macht artikuliert.

Die zweite Kategorie ist ‚*Woman*‘,

*„a symbolic construct conflating gender, sex, and sexuality, and comprised of allegory, ideology, metaphor, fantasy, and (at least in male-dominated religions) men’s psychological projections.“*⁵⁴

Als Attribut zu Mahmoods Definition von Handlungsmacht, ist ‚*Woman*‘ hilfreich, um zum einen das Spannungsfeld zwischen Symbolisierung und Handlungsmacht zu sehen, in dem muslimische Frauen auf dem indischen Kontext standen und zum anderen, wie sich Al-Hudas Akteurinnen aus ‚*Woman*‘ zu ‚*women*‘ emanzipiert haben und diesen Prozess auch wieder rückgängig machen können. „*The more agency women have, the more*

⁵² Mahmood, 2005, S. 34.

⁵³ Starr Sered, Susan, „*Woman*“ as Symbol and Women as Agents. *Gendered religious Discourses and Practices* in: Myra, Max Ferey/Lorber, Judith/ Hess, Beth B. (Hg.), *Revising Gender*, London/New Delhi 1998, S. 194. Hier zeigt sich wieder die von Mahmood kritisierte Wahrnehmung von *agency*, die sich in Widerstand ausdrückt. Allerdings wird Sereds *agency*-Begriff um den von Mahmood erweitert.

⁵⁴ Starr-Sered, 1998, S. 194.

*control they have over the creation and interpretation of symbols.*⁵⁵ Was einst als Symbol männlicher Unterdrückung definiert wurde, wie beispielsweise der Schleier, wird von Al-Huda zum eigenen Markenzeichen bzw. Symbol umkonnotiert. Die Handlungsmacht, die von Al-Huda ausgeht, ist bereits so weit fortgeschritten, dass sie selbst aktiv an Prozessen partizipiert, die traditionell im Bereich der Männer lagen.

global/lokal:

Zu Beginn wurde angedeutet, dass sich Al-Huda sowohl auf lokaler (Pakistan), als auch globaler (weltweit) Ebene angesiedelt und verbreitet hat. Global und lokal sind nicht als Polaritäten zu verstehen, sondern „*das, was man häufig als das Lokale bezeichnet, ist vielmehr ein konstitutiver Bestandteil des Globalen*“⁵⁶. Globalisierung definiert der Sozialwissenschaftler Roland Robertson als die Verknüpfung von Lokalitäten. Der Begriff Glokalisierung bringt die Verwobenheit von Globalisierung und Lokalisierung zum Ausdruck.⁵⁷ „*Glocalization, [...], refers to the simultaneous reassertion and increasing relevance of the local and the global over the national.*“⁵⁸ In diesem Zusammenhang spricht José Casanova von De-Territorialisierung im Sinne von „*disembeddedness of cultural phenomena from their ‚natural‘ territories*“⁵⁹.

Dem geht voraus, dass kulturelle bzw. religiöse Systeme territorial verankert waren. Territorien sind wiederum „*imagined spaces, imagined mappings*“⁶⁰. Nationen sind in diesem Sinne ebenfalls imaginäre Territorien bzw. erfundene oder imaginäre Gemeinschaften.⁶¹ So haben im Zuge

⁵⁵ Starr-Sered, 1998, S. 196f.

⁵⁶ Robertson, Roland, *Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit*, in: Beck, Ulrich (Hg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft*, Frankfurt, 1998, S. 208.

⁵⁷ Robertson leitet den Begriff Glokalisierung aus dem japanischen *dochakuka* (global localization) ab und räumt dem Begriff einen festen Platz in der Sozialtheorie ein.

⁵⁸ Casanova, José, *Religion, the New Millenium, and Globalization*, in: *Sociology of Religion*, Vol. 62, No. 4, *Special Issue: Religion and Globalization at the Turn of the Millenium*, 2001, S. 429.

⁵⁹ Casanova, 2001, S. 428.

⁶⁰ Casanova, 2001, S. 428.

⁶¹ Siehe Anderson, Benedict, *Imagined Communities*, London 1991.

kolonialer Expansionen diverse Aushandlungsprozesse hinsichtlich Territorialisierung stattgefunden. Im Jahr 1947, nach der Unabhängigkeit von Großbritannien, wurde Pakistan als ein Staat für Muslime deklariert, d.h. Religion war offiziell der *raison d'être* Pakistans. Amtssprachen wurden Urdu und Englisch. Die Vielzahl der in Pakistan vorherrschenden Ethnien, Sprachen und inner-islamischen Gruppierungen verfügt über ein gewaltiges Repertoire an lokalen Traditionen, die, je nach Zugehörigkeit, negiert, angenommen oder als ‚nicht-islamisch‘ kategorisiert werden. Al-Huda deklariert sich zwar nicht dezidiert als ein nationales Projekt, sondern als eine Organisation, die islamische Bildung verbreitet und im Zeichen von „*service of mankind*“⁶² steht. Aber sie versucht ein einheitliches (islamisches) Bewusstsein in die pakistanische Bevölkerung zu implementieren. Lokale Traditionen, die mit Al-Hudas Version des Islam nicht zu vereinbaren sind, werden demnach neu erfunden⁶³ und sollen kulturell in Pakistan verstetigt werden.⁶⁴ „*Inventing traditions, it is assumed here, is essentially a process of formalization and ritualization.*“⁶⁵ Al-Hudas Strategie beinhaltet, Absolventinnen in lokale Regionen zu senden und dort in der jeweiligen Regionalsprache die entsprechenden Inhalte zu unterrichten. Auf internationaler Ebene, i.e. in den USA, Kanada etc., konstituiert sich das Publikum hauptsächlich aus pakistanischen Migranten. Unterrichtssprache ist in der Regel Urdu und für Migranten in der zweiten oder dritten Generation Englisch.

Die Zahl des internationalen Publikums, das Al-Huda aufsucht, wächst stetig. Das nationale, einst auf den pakistanischen Kontext beschränkte Projekt, eine einheitliche Version des Islam zu übertragen, wird somit ausgeweitet. Eine weitere Dimension erreicht Al-Huda durch die Verbreitung ihrer Inhalte über diverse Medien wie Radio, Fernsehen oder Internet. „*Money, technologies, commodities, information and toxins ,cross' frontiers*

⁶² <http://www.alhudapk.com//home/about-us/>.

⁶³ Siehe Hobsbawm, Eric/Ranger, Terrence O., *The invention of tradition*, Cambridge, 1983.

⁶⁴ Siehe Ahmed, 2006.

⁶⁵ Hobsbawm/Ranger, 1983, S. 4.

*as if they did not exist. [...] It means that people are thrown into transnational lifestyles.*⁶⁶ Durch die Wechselwirkung zwischen global und lokal entstehen Vernetzungen, die über den pakistanisch-lokalen Kontext hinausgehen und zu einer transnationalen bzw. translokalen Identität beitragen, die aber reziprok wiederum Einfluss auf das Lokale nimmt. (Erfundene) Lokalität ist dabei nicht allein Effekt, sondern auch Bedingung globaler Prozesse und Handlungsmacht. So strebt Al-Huda danach in ihrer erworbenen Handlungsmacht Lokalität neu zu bestimmen und auch neu zu erfinden.

Institution:

Zum besseren Verstehen dieser Prozesse wird als dritte Kategorie „Institution“ gewählt. Hier kommen zwei Perspektiven zur Geltung, zum einen die diachrone, zum anderen die synchrone. Die diachrone Perspektive wird einen Blick auf den Weg zur Institution – die Institutionalisierung der Frauenbildung – werfen. Institution wird dabei nicht nur mit einer formalen Bildungseinrichtung identifiziert. Frauenbildung wurde in vielerlei Formen, die auch außerhalb formaler, sichtbarer Bildungseinrichtungen stattfand, institutionalisiert. Der Begriff „Institutionalisierung“ wurde entscheidend von Peter L. Berger und Thomas Luckmann geprägt. *„Institutionalisierung findet statt, sobald habitualisierte Handlungen durch Typen von Handelnden reziprok typisiert werden.“*⁶⁷ Institutionalisierung dient somit als Grundlage für gesellschaftliche Ordnung. Für die Frauenbildung auf dem Subkontinent wird hinterfragt, was sich bewährt hat, d.h. welche Formen der Institution erfolgreich waren als *„Vermittlungsmechanismen zwischen Individuen und sozialen Systemen“*⁶⁸.

⁶⁶ Beck, Ulrich, *What is Globalization?*, Cambridge, 2003.

⁶⁷ Berger, Peter L./Luckmann, Thomas, *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, Frankfurt/Main, 1971, S. 58.

⁶⁸ Maurer, Andrea/Schmid, Michael, *Die ökonomische Herausforderung der Soziologie?*, in: Maurer, Andrea/Schmid, Michael (Hg.), *Neuer Institutionalismus: zur soziologischen Erklärung von Organisation*, Frankfurt/Main, 2003, S. 11.

Für die synchrone Perspektive wird auf eine Definition des Neuen Institutionalismus zurückgegriffen.⁶⁹

„Der Neue Institutionalismus [...] bindet die Geltung von Institutionen an Motive, Interessen und Einstellungen der Akteure an. Die Entstehung wie auch die Aufrechterhaltung bzw. der Wandel von Institutionen erklärt sich daraus, dass gezeigt wird, wann und warum sich freie intentionale Akteure in ihrem Handeln an sozialen Regeln orientieren und wie sie dadurch ihre weiteren Handlungsmöglichkeiten strukturieren.“⁷⁰

Diese Definition beinhaltet einen handlungstheoretischen Ansatz, der hilfreich ist auch Dimensionen der ‚Institution‘ Al-Huda zu erkennen, die auf den ersten Blick nach außen nicht sichtbar sind.

Al-Huda wird als *„Spiegel gesellschaftlicher Werte und Strukturen behandelt und deren Orientierungsleistungen und ordnungsstabilisierenden Wirkungen [werden] untersucht“⁷¹*. Hier zeigt sich auch das Zusammenspiel von Handlungsmacht und Institution. Die institutionalisierten Handlungen der Akteurinnen sind Ausdruck von Handlungsmacht. Die Auswirkungen dieser Handlungsmacht werden in der vierten Kategorie *„Staat“* thematisiert.

Staat:

Al-Huda beschreibt sich selbst als eine *non-political Organisation*.⁷² Diese Position scheint zunächst auch gerechtfertigt. So nehmen Akteurinnen der Al-Huda weder an politischen Demonstrationen und Wahlkämpfen teil noch stellen sie politische Forderungen. Gruppierungen und Bewegungen, deren Fokus auf moralischer Erneuerung liegt, werden meist als apolitisch bezeichnet. Ein Beispiel dafür ist die translokale Missionsbewegung

⁶⁹ In dem seit den 70er Jahren aufgekommenen Neo-Institutionalismus werden im Gegensatz zu vorherrschenden behaviouristischen und Rational-Choice-Ansätzen, auch nicht-formale Institutionen, also Handlungen, betrachtet.

⁷⁰ Maurer/Schmid, 2003, S. 21.

⁷¹ Siehe Maurer/Schmid, 2003, S. 21.

⁷² Siehe <http://www.alhudapk.com//home/about-us/>.

Tablīgī Ġamā'at, die 1940 in Indien gegründet wurde.⁷³ Die *Tablīgī Ġamā'at* legt Wert auf spirituelle Erneuerung und versucht dabei nach den Traditionen des Propheten (*Aḥādīṭ*) zu leben. Die apolitische Charakterisierung derartiger Gruppierungen sieht Mahmood als

„a gross political and analytical mistake, however, because the transformative power of movements such as these is immense and, in many cases, exceeds that of conventional political groups“⁷⁴.

Die Frage, die notwendigerweise folgt, ist die nach der Verortung politischer Projekte. Mahmood hält dies für möglich *„through an exploration of their ethical practices“⁷⁵*. Dabei lassen sich zwar keine politischen Aktivitäten identifizieren, aber *„regulation of such quotidian practices is of eminent political concern because they play a crucial role in shaping the civic and public sensibilities“⁷⁶*. Al-Huda's apolitische Aktivitäten werden dennoch von der Öffentlichkeit wahrgenommen und kontrovers diskutiert.⁷⁷ Die Kanäle, die Al-Huda nutzt, um an die Öffentlichkeit zu gelangen, sind vielseitig. Ob Al-Huda tatsächlich politische Auswirkungen nach sich zieht, soll im Verlauf dieser Arbeit beantwortet werden.

Eine weitere Dimension der Kategorie „Staat“ ist die regulierende Kraft, die vom Staat ausgeht. In den letzten Jahren sind religiöse Bildungseinrichtungen in Pakistan verstärkt unter staatliche Kontrolle geraten. Prominentestes Beispiel ist die Erstürmung der Roten Moschee in Islamabad im Sommer 2007.⁷⁸ Al-Huda wird keine direkten staatlichen Interventionen zu erwarten haben, aber dennoch wird die offenbar institutionelle und (a)politische Nische, die Al-Huda besetzt, geprüft. Obwohl der Staat durch

⁷³ Dazu vgl. Metcalf, Barbara, *Living Hadith in the Tablighi Jama'at*, in: *Journal of Asian Studies*, 52, No. 3, 1993, S. 584–608.

⁷⁴ Mahmood, 2005, S. 35.

⁷⁵ Mahmood, 2005, S. 35.

⁷⁶ Siehe Mahmood, 2005, S. 73f.

⁷⁷ Öffentlichkeit wird hier nicht als Begriff sozialwissenschaftlicher Theorien verwendet, sondern bezeichnet in diesem Zusammenhang lediglich das Publikum, das Al-Huda wahrnimmt.

⁷⁸ Siehe Muscat, Sabine/Germund, Willi, *Radikaler Islam lockt Frauen an*, *Financial Times Deutschland*, Juli 2007.

Interventionen gegen diverse Gruppierungen wie die Taliban oder die Rote Moschee vorgegangen ist, wird der Staatsapparat Pakistans als schwach bezeichnet. Nicht nur in Pakistan, sondern allgemein in „Dritte-Welt“-Ländern, hat der Staat versagt, ein funktionierendes Sozial- oder Bildungssystem zu etablieren und ist in weiten Teilen auf den privaten Sektor angewiesen. Das entstandene Machtvakuum wird daher von nicht-staatlichen Akteuren, die unterschiedliche Ziele und Interessen verfolgen, ergänzt oder sogar ausgefüllt.

„Islamische Bildung“ wird hier bewusst nicht als ein analytischer Begriff eingesetzt und wird auch im Verlauf dieser Arbeit nicht weiter definiert. Islamische Bildung kann genauso wenig essentialisiert werden wie „der Islam“. Die Konzepte, Methoden, Absichten, Curricula, Lehr- und Lerninhalte sind so verschieden, dass eine Definition „islamischer Bildung“ den Horizont auf Elemente, die auf den ersten Blick nicht in diesem Kontext verortet werden würden, einschränken könnte. Der Bildungsbegriff Al-Hudas ist *per se* sehr weit gefasst. Nicht nur die Unterrichtsstunden der Wort-für-Wort-Übersetzung des Korans, die in Form eines einjährigen Kurses vermittelt werden, repräsentieren islamische Bildung, sondern alle Handlungen, denen Al-Huda nachgeht, wie beispielsweise Aktivitäten im Bereich der Wohlfahrt, werden darunter subsumiert. Eine weitere Problematik, die mit dem Begriff *„labeling Islamic education“* wiedergegeben werden könnte, ist die Vielfalt von (islamischen) Bildungseinrichtungen in Pakistan. Hier greifen staatliche, private und religiöse Träger in- und übereinander. Jeder kann sein Bildungsprodukt mit dem Label „islamisch“ versehen. So werden beispielsweise an der *International Islamic University Islamabad* (IIUI) eine Vielzahl von Fachrichtungen angeboten, die grundsätzlich nicht mit „islamisch“ wiedergegeben würden (Computerwissenschaften oder Management), aber dennoch das Label „Islam“ erhalten. Innerhalb „islamischer Bildung“ kann wiederum differenziert werden und Ebenen wie traditionell, islamistisch oder reformistisch erforscht werden. Auch die geschlechterspezifische Dimension kann dabei nicht außer Acht

gelassen werden. Die Frage, was traditionelle Bildung für Frauen ist, kann nicht eins zu eins mit traditioneller Bildung für Männer verglichen werden. Welche Spezifika islamischer Bildung für Frauen besonders sind, dieser Frage wird in dieser Arbeit nachgegangen. Als Schlüsselbegriffe sollen dabei Kontinuität und Wandel dienen. Damit soll diese Arbeit auch einen Beitrag dazu leisten ein differenzierteres Bild über islamische Bildung für Frauen wiederzugeben.

1.4 Methode und empirisches Vorgehen

Insgesamt wurden drei Typen an Quellen erhoben: Veröffentlichungen der Al-Huda, qualitative Interviews und Feldnotizen, die während der Feldforschungsphase in Pakistan angefertigt wurden. Al-Huda verfügt über ein immenses digitalisiertes Repertoire an hauseigenen Veröffentlichungen, die online auf der Al-Huda Website zugänglich sind.

Dokumente der Al-Huda:

Die Dokumente – dazu zählen Abhandlungen in Textform, Audio- und Videovorlesungen – werden monatlich auf die Al-Huda Website hochgeladen und aktualisiert.⁷⁹ Die mediale Darbietung ist unterschiedlich. So sind die Texte teilweise auf Postern, Grußkarten, Briefen oder PowerPoint-Präsentationen festgehalten. Hinsichtlich der Textsorte ist es schwierig die Texte zu systematisieren. So sind neben den Vorlesungen auch Gedichte, Erlebnisberichte, Artikel, Gebete oder Essays vorzufinden. Der Großteil der Veröffentlichungen ist auf Farhat Hashmi zurückzuführen. Zunehmend wird das vorliegende Textmaterial von diversen Akteurinnen der Al-Huda verfasst. Inhaltlich zeigen die Texte ein weites Spektrum an Themen auf. Unabhängig von der Textgattung und von den zentralen Topoi, die wie-

⁷⁹ Anzahl der Dokumente: Stand 05.06.2007: Textmaterial: 69 Dokumente; Audio: 78 Vorlesungen; Video: kein Videomaterial online verfügbar. Stand 16.01.2010: Textmaterial: 154 Dokumente; Audio: 154 Vorlesungen, Video: 51 Vorlesungen. Die regulären Vorlesungen, die an die Wort-für-Wort-Übersetzung des Korans angeschlossen werden, sind nicht eingeschlossen.

derholt thematisiert werden (Kapitel 4.2.1), wurden die Dokumente und Vorlesungen in fünf Kategorien eingeteilt.⁸⁰ Die erste Kategorie ist spiritueller Natur. Beispiele dafür sind „*Man needs Allah*“ oder „*Remembrance of Allah*“. Die zweite Kategorie behandelt einen praktisch ausgelegten Islam, der in Alltagssituationen angewendet werden soll. Direkte Richtlinien, die dem Publikum nahegelegt werden, werden in dieser Kategorie formuliert. Dazu zählen Vorlesungen wie „*Don't make fun of others*“ oder „*Covering and Hijab*“.

In der dritten Kategorie werden islamische Feste und Feiertage thematisiert. Ein Beispiel hierfür ist „*Blessed Ramadan*“. In der vierten Kategorie stehen nicht-islamische Feste und Einflüsse im Zentrum. Beispiele sind „*What is Halloween?*“ und „*Basant*“⁸¹. Die fünfte Kategorie behandelt sozialkritische Themen und zeitgenössische Ereignisse, wie beispielsweise das Erdbeben, das im Jahr 2005 weite Teile im Norden Pakistans erschüttert hat, aber auch andere aktuelle Themen wie Sohnpräferenz in Südasien. Die Dokumente haben teilweise informativen, aber hauptsächlich normativen Charakter.

Qualitative Interviews:

Der zweite Typ der Quellen sind qualitative Interviews. Die Interviews wurden erhoben, um das strikt normative Bild, das Al-Huda in den Dokumenten von sich gibt, zu modifizieren.

Durchgeführt wurden die Interviews während des Feldforschungsaufenthaltes (Januar bis März 2007) mit Akteurinnen der Al-Huda in Islamabad und Karachi. Vor dem Antritt des Feldforschungsaufenthaltes waren einige Überlegungen zum Vorgehen und zur Datenerhebung angebracht. Diese Überlegungen wurden in Bezug auf den Kontext der Feldforschung in ei-

⁸⁰ Die Texte können unter <http://www.alhudapk.com> oder <http://www.farhathashmi.com> abgerufen werden.

⁸¹ *Basant* bedeutet Frühlingsfest. Jedes Frühjahr wird das Basantfest auf dem indischen Subkontinent gefeiert und Drachen werden steigen gelassen. Dieses Fest steht in einer hinduistischen Tradition.

ner „nicht-westlichen Kultur“ artikuliert.⁸² Die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit dem Islam bzw. den Muslimen sind seit den Ereignissen des 11. September 2001 häufig ein Spiegel wachsender Ängste und Vorbehalte. Die Medienberichterstattung und öffentlichen Debatten sind dominiert von Problemen des Terrorismus und der Gewalt im Namen des Islam.

Bei der Beschäftigung mit fremden Kulturen kommt häufig der Vorwurf des Eurozentrismus auf. Der Eurozentrismus wird letztendlich nur partiell aufgehoben, sei es, dass verschiedene Vorurteile und Vorannahmen revidiert bzw. überwunden werden. Allerdings kann der Eurozentrismus grundsätzlich nicht vermieden werden.⁸³ Durch die Methodenwahl ist der Eurozentrismus eo ipso implizit. Bei dem Soziologen Joachim Matthes wird dieses Problem in Bezug auf lebensgeschichtliche Erzählungen in Singapur folgendermaßen verdeutlicht:

„wird nicht mit der Idee, lebensgeschichtliche Erzählungen zu generieren, bereits unterstellt, in der untersuchten Kultur gelte ein ‚westlichen‘ Kulturen vergleichbares, individuumsbezogenes Biographie-Paradigma, über das erlebte Sachverhalte zu unverwechselbaren und kontinuierlichen ‚Lebensgeschichten‘ organisiert werden? [...] die Unterstellung eines nach ‚westlichen‘ Vorstellungen konzipierten Biographie-Paradigmas könnte an der zu untersuchenden Wahrheit vorbeiführen.“⁸⁴

Der Gefahr, auch den potentiellen Interviewpartnerinnen ein nach „westlichen“ Vorstellungen entworfenes Erzähl-Paradigma aufzubürden, wurde vorgebeugt, indem das Erzählschema so flexibel wie möglich gestaltet wurde.

„Damit bei der Interpretation von Daten nicht vorschnell auf das eigene alltagspraktische Wissen, auf vorgängige Klassifikationen oder (Vor-)Urteile

⁸² Matthes, Joachim, *Über die Arbeit mit lebensgeschichtlichen Erzählungen in einer nicht-westlichen Kultur*, in: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit*, Stuttgart, 1984, S. 284.

⁸³ Siehe Ahn, Gregor, *Eurozentrismus als Erkenntnisbarriere in der Religionswissenschaft*, in: ZfR 5, 1997.

⁸⁴ Matthes, 1984, S. 286f.

*zurückgegriffen wird, kommt es darauf an, methodisch eine Haltung der Fremdheit und des systematischen Zweifels gegenüber dem eigenen intuitiven Verständnis der Darstellungen des Erforschten zu erzeugen.*⁸⁵

Lehr- und Lerninhalte, Mission und Vision der Al-Huda waren bereits bekannt, allerdings konstituierten sich diese aus eigenen Vorannahmen und aus den Veröffentlichungen Al-Hudas. Das Prinzip der Fremdheit, das in diesem Zusammenhang zum Vorschein kommt, soll methodisch geschickt den Befragten gegenübergebracht werden.

*„Je fremder das Feld, desto eher können die Sozialforscher als Fremde auftreten, denen die Forschungssubjekte etwas zu erzählen haben, das für die Forscher neu ist, und desto fragwürdiger wird für die Forscher die Alltäglichkeit des Lebenszusammenhangs der Forschungssubjekte, die für diese selbst weitgehend fraglos ist.“*⁸⁶

Allerdings wurden der Fremdheit auch gewisse Grenzen gesetzt. Von vornherein wurde den Befragten signalisiert, dass das zentrale Anliegen der Interviews die Beziehung der Akteurinnen zu Al-Huda ist. Auf diese Weise sollten Expertendispute oder Erklärungen über „Was ist der Islam“ vermieden werden.⁸⁷ Ein weiterer Punkt, der auch in der Interviewführung berücksichtigt werden musste, ist der Beitritt der Hauptakteurinnen zur Al-Huda. Was aus „westlicher“ Sichtweise in einer Konversionserzählung enden könnte, wird unter Umständen von den Befragten als ein Prozess von Lernen oder neuen Erfahrungen gesehen, der nicht unbedingt mit *„radikalen Veränderungen der ‚Struktur‘ subjektiver Weltsichten“*⁸⁸ oder *„die Neustrukturierung von alten und neuen Inhalten“*⁸⁹ nach sich ziehen muss.

⁸⁵ Sammet, Cornelia, *Frauen im Pfarramt: Berufliche Praxis und Geschlechterkonstruktion*, Würzburg, 2005, S. 169.

⁸⁶ Hildenbrand, Bruno, *Fallrekonstruktive Forschung*, in: Flick, Uwe (Hg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, München, 1991, S. 285.

⁸⁷ Siehe Klinkhammer, Gritt, *Moderne Formen islamischer Lebensführung*, Marburg, 2000, S. 25.

⁸⁸ Sprondel, Walter M., *Subjektives Erlebnis und das Institut der Konversion*, in: Lutz, Burkart (Hg.), *Soziologie und gesellschaftliche Entwicklung*, Verhandlungen des 22. Deutschen Soziologentages, Frankfurt a.M., 1985, S. 551.

⁸⁹ Sprondel, 1985, S. 551.

Aus all diesen Vorüberlegungen wurde eine Kombination aus dem narrativen und dem problemzentrierten, durch einen Leitfaden gestützten, Interview gewählt.

„Im narrativen Interview wird der Informant gebeten, die Geschichte eines Gegenstandsbereichs, an der der Interviewte teilgehabt hat, in einer Stegreiferzählung darzustellen.“⁹⁰ Auf diese Weise sollen Erlebnisse in Form einer Erzählung mit möglichst vielen Details und relevanten Ereignissen von Anfang bis zum Schluss mitgeteilt werden.

„Wenn man erfahren will, wie Personen in religiöse Gemeinschaften kommen oder wie sie aus ihnen wieder ausscheiden, welche Arten von ‚Karrieren‘ darin gemacht werden oder welchen Einfluß sie direkt auf das Leben der Betroffenen haben, dann ist das narrative Interview sicherlich eines der nützlichsten Instrumente.“⁹¹

Zu Beginn des narrativen Interviews steht eine Einstiegsfrage, mit der der Interviewte zum Erzählen aufgefordert werden soll. Im Anschluss an die Erzählung folgt eine Nachfragephase, in der Lücken bzw. Unklarheiten beseitigt oder Erzählungen vervollständigt werden können. Der dritte Teil, die Bilanzierungsphase, besteht aus resümierenden Fragen, in der das bereits Erzählte reflektiert werden soll. Der Vorteil des narrativen Interviews besteht darin, dass

„die Menschen sehr viel mehr von ihrem Leben ‚wissen‘ und darstellen können, als sie in ihren Theorien über sich und ihr Leben aufgenommen haben. Dieses Wissen ist den Informanten auf der Ebene der erzählerischen Darstellung verfügbar, nicht aber auf der Ebene von Theorien.“⁹²

⁹⁰ Hermanns, Harry, *Narratives Interview*, in: Flick (Hg.), *Handbuch*, S. 183.

⁹¹ Knoblauch, Hubert, *Qualitative Religionsforschung*, Paderborn, 2003, S. 124f.

⁹² Hermanns, 1991, S. 185.

Zugang zum Feld:

„Ganz persönliche Umstände, bis hin zur Art unseres Auftretens, werden in der Situation der Begegnung vieles ins Rollen, vieles aber auch zum Stillstand bringen. Vor-Urteile auf unserer Seite und auf der Seite der Gläubigen, unsere und ihre Offenheit oder Reserviertheit in bestimmten Dingen, ja kleinen Eitelkeiten – mögen sie individuell oder kulturell bedingt sein –, sie werden Türen öffnen oder verschließen.“⁹³

Der Kontakt zur Al-Huda bestand schon vor dem Feldforschungsaufenthalt per E-Mail. Im Voraus wurde die Leitung der Al-Huda über das Forschungsprojekt informiert, mit der Bitte, Zugang zu erhalten und Interviews durchführen zu dürfen. Allerdings wurden die E-Mails nur teilweise, manchmal auch überhaupt nicht beantwortet. Vor Ort in Pakistan wurde mehrmals versucht telefonisch ein Treffen zu vereinbaren, allerdings wurden die Anrufe nie an das *Head Office* durchgestellt, mit der Begründung, dass die Direktorin zu beschäftigt sei.

„Wie jeder Fremde ist der Forscher vom Standpunkt des Feldes aus zunächst ein Mensch ohne Geschichte, der sich nur schwer in die dort gewohnten Kategorien einordnen lässt und dessen Loyalität zweifelhaft bleibt.“⁹⁴

Erst nach persönlichem Erscheinen in der Al-Huda in Islamabad konnte ein Termin mit der Direktorin festgelegt werden. Nach einem ersten Treffen mit der Direktorin und weiterem Personal der Al-Huda wurde ein zweiter Termin vereinbart, in dem das Forschungsprojekt im Detail vorgestellt werden sollte. In diesem Treffen wurden auch Fragen über die Integrität des Vorhabens, die Einstellung gegenüber dem Islam, den eigenen persönlichen Hintergrund und den Umgang mit den erhobenen Daten gestellt. Auch Farhat Hashmi wurde per E-Mail über das Forschungsprojekt und die Interviews informiert. Von ihr kam der Vorschlag, den zweiten Haupt-

⁹³ Först, Dietmar/Süss, Joachim, *Aufbrechen: Von der Literatur hin zu den Gläubigen*, in: Greschat (Hg.), 1994, S. 24.

⁹⁴ Wolff, Stephan, *Wege ins Feld und ihre Varianten*, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Hamburg, 2005, S. 339f.

campus der Al-Huda in Karachi zu besuchen, da dort zu jener Zeit mehrere extra-curriculare Projekte durchgeführt wurden, die von Interesse sein könnten. Ein persönliches Gespräch mit Farhat Hashmi kam nicht zustande.

Es wurde auch gestattet an allen Veranstaltungen der Al-Huda teilzunehmen. Dazu gehörten die regelmäßig stattfindenden Korankurse, Dars-Sitzungen, die außerhalb des Campus stattfanden und internationale Klassen. Selbst bei Teamsitzungen der Campusleitung war Anwesenheit möglich.

Insgesamt dauerten die 13 durchgeführten Interviews in der Regel ca. eine Stunde. Den Interviewpartnerinnen wurde zwar Anonymität zugesichert, aber diese kann aufgrund ihrer Stellung in der Al-Huda nicht mehr vollständig gewährleistet werden. Auch dies wurde im Vorab mit den Betroffenen besprochen. Keine der Interviewten ist von vollständiger Anonymität ausgegangen, im Gegenteil, teilweise wurde signalisiert, dass die Nennung des Namens sogar willkommen sei. Die Interviews wurden auf dem Campus der Al-Huda in Islamabad oder Karachi geführt. Bei den Interviews war keine dritte Person anwesend. Entweder fanden die Interviews in geschlossenen Räumen oder in der Kantine der Al-Huda statt. Dies hatte den Nachteil, dass die Interviews teilweise unterbrochen wurden und oftmals auch der Gesprächsverlauf gestört wurde.

„Zunächst muß der Einfluß der Gesprächssituationen selbst berücksichtigt werden. Insbesondere bei einem Forschungsinterview handelt es sich um eine künstliche Situation. [...] Die Situation ist durch eine komplexe Machtbalance charakterisiert. Der Wissenschaftler leitet das Gespräch, er stellt die Fragen und bringt seinen Gesprächspartner auf Punkte, über die er sich noch nie geäußert hat, an die er möglicherweise noch nie einen Gedanken verschwendet hat.“⁹⁵

⁹⁵ Schiffauer, Werner, *Die Gottesmänner*, Frankfurt a.M., 2000, S. 233f.

Feldnotizen:

Im Gegensatz zu den Interviews, die Informationen aus einer künstlich konstruierten Situation wiedergeben, wurden zahlreiche Feldnotizen angefertigt.

Durch die Einbindung in das Campusleben und die Teilnahme an diversen Veranstaltungen der Al-Huda und Gesprächen mit den Akteurinnen, werden Feldnotizen als sinnvolle Ergänzung zu den Interviews und Dokumenten der Al-Huda erachtet. Bei den Feldnotizen handelt es sich um Gedächtnisprotokolle, die nach der Teilnahme an Veranstaltungen, spontanen Gesprächen und Besuchen verschiedener Einrichtungen Al-Hudas, aber auch nach Gesprächen über Al-Huda, die außerhalb der Campi stattfanden, verfasst wurden. Es sind keine Ergebnisse systematischer Beobachtung, sondern *„alles das, was unerwartet, ungeplant und ungeordnet niedergeschrieben wird“*⁹⁶. Die Daten unterlaufen dabei einer selektiven Wahrnehmung von den im Feld ablaufenden Ereignissen. Im Laufe der Feldforschung ändert sich die Selektivität, mit der man die fremde Umwelt wahrnimmt, da diese von Wissen und Erfahrung abhängt. Durch die Teilnahme an unterschiedlichen Veranstaltungen, Besuch von Zweigstellen der Al-Huda in Rawalpindi, Besuch des Campus und der Projekte in Karachi, konnte zusätzlich eine weitere Datenmenge gesammelt werden, die Aufschluss über den Alltag, das Arbeitsklima und Betriebsabläufe, extra-curriculare Tätigkeiten und Projekte, kurz, über die zahlreichen Aktivitäten, die in Al-Huda stattfinden, gibt.

1.5 Übersicht der Kapitel

Für einen Überblick über das Ausmaß und die Dimensionen, die Al-Huda bis dato erreicht hat, wird im zweiten Kapitel eine Bestandsaufnahme der Al-Huda vorgelegt, ohne Al-Huda in einem weiteren Rahmen zu verorten. Dabei wird auch auf den Hintergrund Farhat Hashmis und der Akteurinnen Al-Hudas eingegangen. Die Binnenstrukturen der Al-Huda, die Außenwir-

⁹⁶ Fischer, Hans, *Dokumentation*, in: Beer, Bettina (Hg.), *Methoden und Techniken der Feldforschung*, Berlin, 2003, S. 270.

kung und die Programme werden beschrieben. Zum Schluss dieses Kapitels wird die Finanzierung Al-Hudas thematisiert. Das dritte Kapitel führt zu der Entstehung und Entwicklung Al-Hudas hin. Institutionalisierungsprozesse von Frauenbildung seit der Kolonialzeit in ihren Wechselwirkungen mit der britischen Kolonialmacht, muslimischen Reformern, Traditionalisten und Islamisten werden beleuchtet. Zentrale Topoi sind die institutionelle Vielfalt, der Wandel der Rolle der Frauen und die ansteigende Politisierung von Debatten zur Frauenbildung.

Im vierten Kapitel werden einzelne Themen aus dem dritten Kapitel wieder aufgegriffen und auf den Entstehungskontext Al-Hudas reflektiert. Die Frage nach der Konstruktion von ‚*Woman*‘ im Zeichen der Militarisierung der Gesellschaft, die Ausdifferenzierung islamischer Frauenbildung, aber auch zentrale Thematiken, mit denen sich Al-Huda beschäftigt, werden analysiert. Darüberhinaus wird die Entdeckung neuer bzw. neuentdeckter Handlungsspielräume diskutiert. Im fünften Kapitel wird Al-Huda im pakistanischen Bildungssystem verortet. Nach einem Überblick über die verschiedenen Bildungssektoren, religiös, privat und staatlich, werden die Bildungsstrategien, mit denen Al-Huda weitere Zielgruppen erreicht, aufgeschlüsselt. Auch wird Al-Hudas Rolle in dem Vakuum, das der Staat durch eine verfehlte Bildungs- und Sozialpolitik geschaffen hat, definiert. Das sechste Kapitel wird auf die Wirkungsradien der Al-Huda Bezug nehmen. Zum einen werden die direkten Interventionsbereiche, Bereiche, die im direkten Umfeld der jeweiligen Akteurin – eigene Lebensführung und Familie – liegen, untersucht. Zum anderen wird der Einfluss Al-Hudas auf die indirekten Interventionsbereiche – Gesellschaft und Politik – identifiziert. Im letzten Kapitel wird zusammengefasst, welche Kontinuitäten und welcher Wandel anhand Al-Hudas hinsichtlich islamischer Bildung für Frauen in Pakistan auftreten.

2 Al-Huda International – Eine Bestandsaufnahme

Im folgenden Kapitel werden die Gründung der Al-Huda durch Farhat Hashmi, die Akteurinnen, die Binnenstrukturen, die Programme, die Wahrnehmung und die Finanzierung der Al-Huda skizziert. Dabei geht es noch nicht darum, Al-Huda in die genannten Bezugsrahmen einzuordnen, sondern lediglich eine Bestandsaufnahme der Al-Huda zu vorzunehmen, um die Dimensionen zu veranschaulichen, in und mit denen Al-Huda operiert.

2.1 Gründung der Al-Huda und Farhat Hashmi

Als Gründerin der Al-Huda International zählt Farhat Hashmi mittlerweile zu den bekanntesten, aber auch heftigst umstrittenen Frauen Pakistans. Geboren 1957 in Sargodha in Pakistan, wurde ihr in der Kindheit von ihrem Vater religiöse Bildung vermittelt. Ihre Mutter begleitete sie zu Dars-Sitzungen der *Ġamā'at-i islāmī*. Die *Ġamā'at-i islāmī* ist eine religiös-politische Partei, die 1941 von Sayyid Abū I-ʿA'lā Mawdūdī (1903–1979) gegründet wurde.

„The Jama'at is one of the oldest and most influential of the Islamic revivalist movements and the first of its kind to develop an Islamic ideology, a modern revolutionary reading of Islam, and an agenda for social action to realize its vision.“⁹⁷

Politik wurde integraler und untrennbarer Bereich des islamischen Glaubens. Nicht nur Politik und Religion wurden miteinander verbunden, sondern Glaube wurde als soziales Handeln definiert.

*„Religious piety was transformed into a structure of authority. Faith became ideology and religious works social action. The resulting “system” – what Mawdudi referred to as *din* (literally, ‘religion’) – defined piety.“⁹⁸*

Beide Eltern Hashmis waren aktive Mitglieder der *Ġamā'at-i islāmī*. Obwohl sich Al-Huda und Farhat Hashmi als *„free from all kinds of bias and*

⁹⁷ Nasr, Syed Vali Reza, *The Vanguard and the Islamic Revolution*, Los Angeles, 1994, S. 5.

⁹⁸ Nasr, 1994, S. 8.

*sectarianism*⁹⁹ beschreiben, sind Ähnlichkeiten zu anderen islamischen Gruppierungen vorhanden (siehe Kap. 4).

An der Punjab University in Lahore hat Hashmi 1980 ihren Master of Arts in Arabisch erworben. Vor ihrem Auslandsaufenthalt als Doktorandin der Islamwissenschaft an der University of Glasgow hat sie als Lektorin für Arabisch an der International Islamic University Islamabad (IIUI) gearbeitet. Ihre Doktorarbeit hat sie 1989 in der Islamwissenschaft eingereicht. Nach ihrer Promotion ist sie 1990 mit ihrem Ehemann Dr. Idrees Zubair, der ebenfalls seinen Dokortitel in der Islamwissenschaft an der University of Glasgow erhalten hat, nach Pakistan zurückgekehrt und erhielt eine Stelle als *Assistant Professor* an der IIUI. Hashmi hat vier Töchter und einen Sohn. Ihre Töchter sind ebenfalls in der Al-Huda engagiert. Vom Gründungsjahr 1994 bis 2005 hielt sie sich an den Al-Huda-Campi in Karachi, Islamabad und Dubai auf. Seit 2005 lebt sie mit ihrer Familie in Toronto in Kanada. Die Gründe für die Auswanderung sind unbekannt. Die langfristigen Auswirkungen, die der Umzug Hashmis nach Kanada für Al-Huda hat, sind noch nicht absehbar. Dies wird sich erst in der weiteren Entwicklung Al-Hudas zeigen. Al-Huda ist jedoch in ihrem institutionellen Selbstverständnis äußerst zentriert auf ihre Gründerin. Nicht nur der Name der Website, www.farhathashmi.com¹⁰⁰, sondern auch die zahlreichen von Al-Huda geleiteten Internetforen, sind voller lobender Darstellungen Hashmis.

„Since her youth, the desire to share the knowledge of Deen with others had been strong in Dr. Farhat's heart. Being an educated woman herself, she strongly felt that educated women should be provided with the opportunity to gain knowledge of ALLAH SWT's Book and the Prophet's (SAW) Sunnah. She began imparting her knowledge of the Holy Quran at an early age, and the number of her students and her eloquence, both grew steadily

⁹⁹ <http://www.alhudapk.com/home/about-us/>.

¹⁰⁰ Mittlerweile existieren zwei Websites: www.alhudapk.com und www.farhathashmi.com. Letztere wurde erst 2007 ins Internet gestellt. Inhaltlich sind die Webseiten identisch, allerdings wurde das Design der älteren Webseite seit zwei Jahren nicht mehr verändert.

*over the years. Gifted with a special ability to touch the hearts of all those who hear her ,dars‘ (lectures), Dr. Farhat's popularity increased by the day.*¹⁰¹

Von Al-Huda-Mitarbeiterinnen wird sie unter anderem folgendermaßen beschrieben:

*„Dr. Farhat had the good fortune of having the seed of the love of Islamic learning embedded in her mind and heart by her father, whose imprints are strong on her personality.“*¹⁰²

Während der Feldforschung in Pakistan war Farhat Hashmi stets zentrales Thema. Seit Hashmi in Toronto lebt, sind die Mitarbeiterinnen der Campi in Islamabad und Karachi ständig per E-Mail oder Audio- und Videokonferenzen in Kontakt. Einen Termin für ein persönliches Gespräch mit ihr zu vereinbaren, war aufgrund ihres Wohnsitzes in Kanada nicht möglich. Allerdings steht Farhat Hashmi für persönliche Interviews grundsätzlich eher selten zur Verfügung. Entweder werden Mitarbeiterinnen, die als Pressesprecherinnen auftreten, für Interviews vorgeschlagen oder Telefoninterviews angeboten. Als Begründung wird Zeitmangel angegeben.

Während ihrer Zeit als Dozentin an der IIUI begann Hashmi, einmal in der Woche, Dars-Sitzungen in ihrem eigenen Haus anzubieten. Die Teilnehmerinnen setzten sich aus Frauen hochrangiger pakistanischer Militärs und auch Politikern zusammen.¹⁰³ Laut den Erzählungen der Mitarbeiterinnen der Al-Huda wurden die Vorlesungen Farhat Hashmis immer beliebter, so dass größere Hotelhallen in Islamabad, Lahore und Karachi angemietet werden mussten.

¹⁰¹ http://www.alhudapk.com/forum/forum_posts.asp?TID=584.

¹⁰² http://www.alhudapk.com/forum/forum_posts.asp?TID=584.

¹⁰³ Auch die Frau des ehemaligen Präsidenten Farooq Leghari (1993–1997) war regelmäßige Teilnehmerin der Dars-Sitzungen.



Abbildung 1: Dr. Farhat Hashmi, Quelle:
http://en.wikipedia.org/wiki/Farhat_Hashmi

Familienmitglieder Farhat Hashmis stellten schließlich ein Haus in Islamabad zur Verfügung und übernahmen auch die gesamten Kosten für die Renovierung und Umstrukturierung zu einer Bildungseinrichtung. Im Jahr 1994 wurde Al-Huda als *International Welfare Foundation* registriert. Ein Jahr später wurde in Karachi ein weiterer Campus der Al-Huda eröffnet. Bis heute haben sich mehrere Campi bzw. im Al-Huda Jargon genannte *setups* in weiteren pakistanischen Städten wie Lahore, Peshawar, Multan und Faisalabad, aber auch weltweit in Toronto (Kanada), Houston (Texas, USA) und Dubai (Vereinigte Arabische Emirate), entwickelt.

2.2 Die Akteurinnen der Al-Huda

In Islamabad fanden die ersten regelmäßigen Unterrichtseinheiten statt. Das Publikum setzte sich aus Studentinnen, Hausfrauen und berufstätigen Frauen verschiedener Altersklassen zusammen. Al-Huda „*has been able to make inroads into the middle and upper classes of the urban areas of Pakistan*“¹⁰⁴. Um zu verstehen, was es bedeutet der Mittel- oder Oberschicht anzugehören, wird kurz auf bestehende Definitionen und Merkmale von Klassen im pakistanischen Kontext eingegangen. Allgemein ist der sozio-

¹⁰⁴ Ahmad, Sadaf, *Transforming Faith, The Story of Al-Huda and Islamic Revivalism Among Urban Pakistani Women*, Syracuse University Press, 2009, S. 1.

ökonomische Status von Frauen abhängig von Faktoren wie Bildung, Wohnort (urban/ländlich, aber auch entsprechende Stadtbezirke), Einkommen, Beruf und familiärer Herkunft.¹⁰⁵

Diesen Status eindeutig zu ermitteln ist schwierig, da die Faktoren voneinander abhängig sind und keine fixen Linien gezogen werden können. So kann beispielsweise der Faktor Bildung nicht das alleinige Kriterium für die Zuordnung zu einer bestimmten Gesellschaftsschicht repräsentieren. Auch Frauen, die Analphabetinnen sind, können aus einer Region oder einer Familie stammen, die von ihrem Durchschnittseinkommen und Vermögen zur Oberschicht zählt. Da jedoch im Verlauf der Arbeit die Bezeichnungen Oberschicht (*upper class*) und Mittelschicht (*middle class*) wiederholt verwendet werden, ist ein kurzer Exkurs zu den Indikatoren dieser Einteilung in Mittel- und Oberschicht notwendig. Dabei werden folgende Indikatoren verwendet: Wohnsitz, Ausbildung und Beruf. Der Großteil der Akteurinnen Al-Hudas rekrutiert sich aus den urbanen Regionen, d.h. den größeren Städten Pakistans. Bis auf die Hauptstadt Islamabad, die eine Einwohnerzahl von ca. 900.000 hat, handelt es sich um Millionenstädte (Rawalpindi: ca. 2 Millionen Einwohner; Lahore: ca. 7 Millionen Einwohner; Karachi: ca. 13 Millionen Einwohner), in denen der Stadtteil, in dem der Wohnsitz liegt, Merkmal für die Zugehörigkeit zur Mittel- oder Oberschicht ist.

Der Ort der Ausbildung bzw. die Schule, die von den Akteurinnen oder ihren Kindern besucht wurde, sind in der Regel Schulen, in denen die Unterrichtssprache Englisch ist. Die Akteurinnen selbst bzw. deren Familienangehörige haben einen Hochschulabschluss.¹⁰⁶ Die Mittelschicht bezieht ihr Einkommen aus Berufen wie Angestellte, Lehrer, Ärzte oder Ingenieure.

¹⁰⁵ Siehe Rashid, Tamina, *Contested Representation. Punjabi Women in Feminist Debate in Pakistan*, Karachi 2006, S. 89ff.

¹⁰⁶ Der pakistanische Soziolinguist Tariq Rahman geht von einem „*Educational Caste System*“ aus, das die pakistanische Bildungslandschaft entlang sozioökonomischer, aber auch linguistischer Linien polarisiert (siehe Kapitel 5).

re. Die Oberschicht setzt sich aus Geschäftsleuten, Landbesitzern oder Politikern zusammen.¹⁰⁷

Frauen verschiedener Generationen, die aktiv an den Kursen der Al-Huda in den *setups* der größeren Städte als Studentinnen teilnehmen, haben mindestens einen Schulabschluss, teilweise verfügen sie über Berufserfahrung in diversen Branchen (im akademischen, medizinischen, pädagogischen oder wirtschaftlichen Bereich) oder besitzen Universitätsabschlüsse.

Um nachvollziehen zu können, was unter „Akteurin“ verstanden wird, wurden drei Ebenen identifiziert, die die Einbindung der Akteurinnen in den *setups* wiedergeben.

Die erste Ebene ist die einfache Reproduktion erlernter Inhalte, d.h. hier sind hauptsächlich Schülerinnen, die an den Unterrichtsstunden teilnehmen und das angeeignete Wissen aktiv für sich anwenden und an ihre Umwelt weitergeben (Reproduktions- und Reorganisationsebene).

Die zweite Ebene betrifft Mitarbeiterinnen der Al-Huda, die sich innerhalb dieser Einrichtung um die Betriebsabläufe und die Organisation der Unterrichtsstunden, Seminare oder den Internetauftritt kümmern (Managementebene).

Die dritte Ebene umfasst ebenfalls Mitarbeiterinnen, aber auch Schülerinnen der Al-Huda, die sowohl innerhalb der Al-Huda als auch außerhalb aktiv im Namen Al-Hudas tätig sind. In der Regel haben diese Mitarbeiterinnen einen weiteren Beruf und verbreiten die Inhalte Al-Hudas auch innerhalb ihrer externen Profession. Ebenso sind sie an der Erstellung und dem Design neuer Projekte und Programme beteiligt und bringen ihre Berufserfahrungen in die Al-Huda ein (Multiplikationsebene).

Al-Huda greift auf ein hochqualifiziertes Publikum zurück, das in den *setups* entsprechend geschult wird, um anschließend die Vision Al-Hudas

¹⁰⁷ Siehe Ahmad, 2009, S. 22.

zu verbreiten. Die dabei zum Tragen kommenden Binnenstrukturen reichen über die bestehenden *setups* weit hinaus.

2.3 Binnenstrukturen und Verbreitung der Al-Huda

Al-Huda besteht seit Anfang des Jahres 2006 aus drei Abteilungen, dem *Education and Training Department*, dem *Social Welfare Department* und dem *Mass Communication Department*.¹⁰⁸ Laut der Direktorin des *setups* in Islamabad entstanden die beiden letzteren Abteilungen aufgrund der verstärkten Nachfrage nach islamischer Bildung. So würde islamische Bildung automatisch das Bedürfnis an *Social-Welfare* in den Frauen hervorrufen. Das Department für *Mass Communication* sei wichtig, um die Botschaft des Korans möglichst schnell und effizient in alle Richtungen zu verbreiten.

*„We aim to reach out to various groups cutting across gender, socio economic status, ages, races, languages and religions. Our mission is to convey basic Islamic knowledge, which is well researched and authentic as well as presented in a manner that is easily understandable and appealing.“*¹⁰⁹

Neben den *setups* haben sich zwei weitere Organisationsformen etabliert, die sogenannten *branches* und *classes*. *Branches* sind kleinere Zweigstellen, die auf Privatinitiative von Al-Huda-Absolventinnen errichtet werden. Für das Jahr 2007 wurden von Al-Huda innerhalb Pakistans 60 *branches* registriert. Diese werden von dem jeweilig zuständigen regionalen *setup* koordiniert. Die *branches* selbst werden von den sogenannten *branch-coordinators* geleitet. Die *branch-coordinators* sind in der Regel die Frauen, die den *branch* gegründet haben.

Die *classes* sind dagegen weitgehend unabhängig von den *setups* und den *branches*. Sie sind weder registriert noch sind sie eigenständige Einrichtungen, die von außen erkennbar sind. Die *classes* finden meistens in den Unterkünften der Al-Huda-Absolventinnen statt. In Pakistan wird die

¹⁰⁸ <http://www.farhathashmi.com/dn/AboutAlHuda/AlHudaAtAGlance.aspx>.

¹⁰⁹ http://www.alhudapk.com/home/about%2Dus/mass_com/default.asp.

Anzahl der einzelnen *classes* auf ca. 200 geschätzt.¹¹⁰ Hierarchisch gesehen stehen neben Farhat Hashmi die *regional directors*, d.h. die für die jeweiligen *setups* zuständigen Frauen an der Spitze. Gefolgt von den Abteilungsleiterinnen des *Mass Communication, Social Welfare* und *Education and Training Departments* haben die Abteilungen auch eine Reihe von Assistentinnen, die für spezielle Aufgaben wie Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Webdesign oder Controlling eingeteilt werden.

In ihrer Struktur zeigt die Al-Huda hierarchische Netzwerkmerkmale auf, d.h. dass die Untereinheiten der Organisation relativ selbstständig handeln können, aber dennoch den Vorgaben der Zentrale unterworfen sind.¹¹¹ Im Fall der Al-Huda ist Farhat Hashmi die zentrale Autorität, allerdings sind die einzelnen Zweigstellen administrativ weitgehend unabhängig, zumal Farhat Hashmi in Kanada lebt. Aber gleichzeitig weist Al-Huda eine straff durchorganisierte Hierarchie auf, „*die so beschaffen ist, dass die Aufgaben in einer Organisation als ‚feste Kompetenzen‘ verteilt werden*“¹¹².

2.3.1 Geographische Verbreitung

Die *setups* befinden sich in den größeren Städten Pakistans, in Karachi, Islamabad, Lahore, Faisalabad, Peshawar und Multan. Die *setups* beherbergen auch Wohnheime für Studentinnen, deren Elternhäuser außerhalb der größeren Städte anzutreffen sind. Derzeitig befinden sich in Karachi und in Islamabad zwei neue *setups* im Aufbau. In Islamabad soll der neue Campus bis zu 600 Studentinnen aufnehmen können, in Karachi sogar bis zu 700 Studentinnen.

Außerhalb Pakistans finden *classes* in den Ländern statt, in die ehemalige Al-Huda-Absolventinnen zurückgekehrt sind, nachdem sie einen Kurs in der Al-Huda besucht haben. So finden diese *classes* mittlerweile in Canberra (Australien), in Dubai, Sharjah und Abu Dhabi (Vereinigte Arabische

¹¹⁰ Wie viele *classes* tatsächlich in Pakistan stattfinden, kann nur geschätzt werden, da *classes* nicht registriert werden, sondern eigenständig von Akteurinnen organisiert werden.

¹¹¹ Siehe Mayntz, Renate, *Hierarchie oder Netzwerk? Zu den Organisationsformen des Terrorismus*, in: Berliner Journal für Soziologie, Heft 2, 2004, S. 254.

¹¹² Giddens, Anthony, *Soziologie*, Graz, 1999, S. 313.

Emirate), in Kapstadt (Südafrika), in London und Birmingham (Großbritannien) sowie in Amsterdam (Niederlande), in Toronto (Kanada) und in New York, in Tempe in Arizona und in Houston in Texas (USA) statt. In all diesen Städten werden die Unterrichtsstunden hauptsächlich von pakistanischen Migrantinnen besucht. Ausnahmen bilden dagegen Unterrichtsstunden in Dacca (Bangladesh) und in den indischen Städten Lucknow, Delhi und Mumbai. Die Leiterinnen dieser *classes* haben einen Kurs in einem der *setups* in Pakistan besucht und unterrichten Musliminnen aus Indien und Bangladesh. Einen weiteren besonderen Fall bilden die einzelnen *classes*, die in China stattfinden. Der Campus der Al-Huda in Islamabad unterhält auch einen Kurs, der nur für chinesische Studentinnen vorgesehen ist. Unterrichtssprachen sind Englisch und Chinesisch. Die Studentinnen wiederum kehren nach China zurück und errichten ihre eigenen *classes* vor Ort.¹¹³

2.3.2 Gesellschaftliche Verbreitung

Für die Einschreibung in die Kurse in einem der *setups* wird von den Studentinnen als Qualifikation die *matric* verlangt, d.h. die Studentinnen müssen mindestens ihre Abschlussprüfungen der neunten und zehnten Klasse bestanden und ihr *Secondary School Certificate* erhalten haben.

Absolventinnen der Al-Huda können die erlernten Inhalte nach dem Top-Down-Prinzip weiterreichen, d.h. die Aktionen und Maßnahmen werden zentral in den *setups* der Al-Huda koordiniert und unterrichtet. Die entsprechenden Inhalte werden in den Herkunftsregionen der Frauen in den jeweiligen Regionalsprachen (Panjabi, Sindhi, Balochi, Paschtu) weitergegeben.

Weitere Initiativen, die von Al-Huda ausgehen, finden in Stadtbezirken statt, die aufgrund von Urbanisierung zu Slum-Areas gewachsen sind. In den sogenannten Kachi-Basti-Regionen wurden für Straßenkinder mehrere *branches* errichtet.

¹¹³ Die Studentinnen aus China stammten aus Xinjiang und waren an pakistanischen Universitäten eingeschrieben.



Abbildung 2: Al-Huda branch in Karachi (Kachi-Basti)

Der Einfluss Al-Hudas geht somit über die Mittel- und Oberschicht hinaus und verbreitet sich zunehmend auf regionaler Ebene.

Weitere *classes* werden speziell für nicht-pakistanische Konvertitinnen, die aufgrund von Eheschließungen in Pakistan leben, angeboten. Diese finden dreimal pro Woche in privaten Unterkünften statt.

In den *setups* formieren sich zunehmend internationale Klassen mit Studentinnen aus China, Somalia, Bangladesh, den USA, Großbritannien, Japan, Thailand oder den Philippinen. Im Jahr 2006 wurde in Toronto auch ein Kurs für Männer initiiert. Dieser Kurs wird von dem Ehemann der Gründerin Farhat Hashmi, Dr. Idrees Zubair, unterrichtet.

Die formale Verbreitung von Bildung, die in den Organisationsformen von Al-Huda weitergegeben wird, nimmt zunehmend Einfluss auf die Gesellschaft. Ein direkter Kontakt zu Al-Huda ist nicht nötig, um an den Inhalten teilzuhaben. Nicht nur durch die personellen und strukturellen Maßnahmen, sondern auch durch die Verbreitung über Internet, Fernsehen und Radio, aber auch durch das öffentliche Auftreten der Akteurinnen, ist Al-Huda omnipräsent. Durch diese Aktionen weitet sich Al-Huda auf eine zunehmend heterogene Klientel aus. Al-Hudas Zielgruppe setzt sich mittler-

weile unabhängig von Generation, sozialem Status, Nationalität und ansatzweise von Geschlecht zusammen.

2.3.3 Mediale Verbreitung

Die beiden Webseiten der Al-Huda bieten virtuell das gesamte Kursangebot, das in den *setups* stattfindet, zum kostenlosen Download an. Dazu zählen die Vorlesungen Farhat Hashmis als Video-, und Audiodateien, Live-Übertragungen von Dars-Sitzungen¹¹⁴ oder PowerPoint-Präsentationen, die im Unterricht verwendet werden. Termine über laufende Vorlesungen, neueste Veröffentlichungen oder spezielle Projekte wie beispielsweise der Bau der beiden Campi in Islamabad und Karachi werden dokumentiert und ständig aktualisiert. Auch bieten die Webseiten einen eigenen Blog. Über *Correspondence-Courses* kann ein Fernstudium absolviert werden.



Abbildung 3: Al-Hudas Produkte auf dem Campus in Karachi

¹¹⁴ Während des Feldforschungsaufenthalts wurde am 14.2.07 eine Dars-Sitzung besucht, die online übertragen wurde.

In den formalen Unterrichtsstunden werden Medien wie Filme oder PowerPoint-Präsentationen eingesetzt. Die meisten der humanitären Hilfsaktionen werden per Video oder per PowerPoint-Präsentation dokumentiert und den Studentinnen vorgeführt bzw. auf die Webseite gestellt. Produkte Al-Hudas wie CD's, Kassetten, Grußkarten, Poster und Flyer werden in Buchhandlungen verkauft. Auch hat jeder *setup* einen eigenen Laden, in dem die gesamte Kollektion von Farhat Hashmis Vorlesungen verfügbar ist.

Farhat Hashmi ist auch als Televangelistin bzw. Fernsehpredigerin bekannt. Bevor sie nach Kanada auswanderte, war sie in mehreren pakistanischen Fernsehsendern nicht nur in diversen Talkshows, sondern auch mit einem eigenen Programm vertreten. Jeden Morgen von 6.30 bis 7.00 werden Vorlesungen von Farhat Hashmi in verschiedenen pakistanischen Radiosendern übertragen.

Absolventinnen der Al-Huda bleiben in der Regel mit dem zuständigen *regional director* oder mit ihren ehemaligen Dozentinnen in Kontakt über E-Mails oder Online-Chats, um auch über die laufenden Aktivitäten, die sie im Namen Al-Hudas durchgeführt haben, zu informieren. Die *Setups* der Al-Huda sind durchgängig WLAN-Zones und besitzen jeweils ein Multi-Media Center.

2.4 Programme der Al-Huda

Nicht nur die Strukturen, sondern auch die Inhalte Al-Hudas haben sich in den letzten Jahren zunehmend ausdifferenziert. So sind die Programme entsprechend auf verschiedene Zielgruppen ausgerichtet worden. Das *Islamic Education Department* bietet *Diploma Courses*, *Post Diploma Courses*, *Supervised Education* und *Community Education Programs* an.¹¹⁵ Vier *Diploma Courses* werden mittlerweile unterrichtet. Die Inhalte sind identisch, lediglich die Zielgruppe, die Dauer und die Intensität der Kurse sind unterschiedlich. *Taleem Al-Quran* (Bildung/Erziehung im Ko-

¹¹⁵ Siehe <http://www.alhudapk.com/home/about-us/>.

ran) ist ein Intensivkurs für Schülerinnen zwischen 16 und 18 Jahren, der in einem Jahr vermittelt wird. *Taleem Al-Islam* (Bildung/Erziehung im Islam) dauert eineinhalb Jahre und wird als „*comprehensive course for educated ladies*“¹¹⁶ bezeichnet. Ein Bachelor-Abschluss ist Voraussetzung für die Teilnahme. *Noor Al-Quran* (Licht des Korans) ist ein Teilzeitkurs speziell für Hausfrauen, der in zwei Jahren abgeschlossen ist. *Ilm Al-Kitab* wird am Abend unterrichtet und erstreckt sich über zwei bis drei Jahre. Die Klientel setzt sich aus Studentinnen und berufstätigen Frauen zusammen. Neben der Wort-für-Wort-Übersetzung und der „*In-depth, contextual explanation*“¹¹⁷ (*tafsīr*), wird auch Wert auf die fehlerfreie Rezitation des Korans (*taǧwīd*) gelegt. Weitere Fächer, die innerhalb dieser Kurse unterrichtet werden, sind Kalligraphie, Arabische Grammatik, *Ḥadīth*-Classes und *Da'wa* (Mission).

Post Diploma Courses werden zum einen für Absolventinnen der *Diploma Courses*, zum anderen für Al-Huda-Mitarbeiterinnen angeboten. Der *Advanced Course* für Absolventinnen ist ein „*two-month course offering further insight and depth into different branches of Islamic subjects, such as Islamic Fiqh, Grammar, Hadith etc.*“¹¹⁸. Der *Training Course* ist „*for professional training in the fields of education, communication and social welfare*“¹¹⁹. In diesem Kurs werden die Mitarbeiterinnen auf ihre Tätigkeiten im Bereich der Wohlfahrt (Besuche in Gefängnissen und Krankenhäusern) und als Dozentinnen vorbereitet.

Die *Supervised Education Programs* sind auf der einen Seite *Certificate Courses* und finden per Fernstudium statt. Das Studium kann via *Online-Lectures* bzw. Audiokassetten und CD's absolviert werden. Diese Kurse werden *Certificate Courses* genannt, da nach dem Bestehen einer Abschlussprüfung ein Diplom verliehen wird. Auf der anderen Seite sind die-

¹¹⁶ <http://www.alhudapk.com/education/>.

¹¹⁷ <http://www.farhashmi.com/dn/AboutAlHuda/AlHudaAtAGlance.aspx>.

¹¹⁸ <http://www.alhudapk.com/education/education/programs/post-diploma%20courses/advance-course.asp>.

¹¹⁹ <http://www.alhudapk.com/education/education/programs/post-diploma%20courses/training-course.asp>.

Katharina Fleckenstein

se Programme *Short Courses*, die in Form von mehrwöchigen Sommerkursen für Kinder und Jugendliche, aber auch für Frauen „*with minimal education in rural areas*“¹²⁰ angeboten werden.

Das *Community Education Program* besteht aus *Weekly Programs* und *Programs on Special Occasions*. Zielgruppen sind Jungen und Mädchen im Vorschulalter sowie Grundschülerinnen, die einmal pro Woche an den Kursen *Colours of Islam* teilnehmen.



Abbildung 4: *Colours of Islam*:Kurs für Vor- und Grundschüler in Karachi

Zu speziellen islamischen Feiertagen werden, je nach Anlass, Veranstaltungen in Form von Vorlesungen organisiert.

Nach dem verheerenden Erdbeben im Oktober 2005 in Pakistan, entstand die Idee auch ein *Social Welfare Department* einzurichten. Zwar existierten bereits vor dem Erdbeben mehrere Projekte wie ein *Marriage Bureau*, Alphabetisierungskurse, Spendenaktionen für Witwen oder Waisen, aber für Hilfsaktionen im Fall von Naturkatastrophen wie Erdbeben, Dürreperioden oder Überschwemmungen war der organisatorische Aufwand so

¹²⁰ <http://www.alhudapk.com/home/about%2Dus/>.

hoch, dass eine eigene Abteilung notwendig wurde. Man kann davon ausgehen, dass die Programme und Projekte auch in Zukunft, entsprechend den bestehenden Marktlücken und Bedürfnissen, weiterentwickelt werden.

2.5 Wirkung der Al-Huda

Durch die ansteigende Popularität hat Al-Huda viel Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Das „*Hashmi-Phenomenon*“ hat gemischte Reaktionen hervorgerufen. Sowohl innerhalb Pakistans als auch international, wurde Al-Huda Gegenstand von Zeitungsartikeln, Kontroversen, aber auch verbalen Attacken.

Im pakistanischen Kontext lassen sich drei Strömungen identifizieren, die Al-Huda und Farhat Hashmi kritisch gegenüberstehen. Die erste Strömung setzt sich aus Journalisten und Menschenrechtsaktivisten zusammen, die Hashmi unterstellen einen retrogressiven und aggressiven Islam zu verbreiten. Die zweite Kritikwelle kommt von den *'ulamā* in Pakistan, deren Vorwurf auf die unzureichende Qualifikation Hashmis als Frau und als Islamgelehrte abzielt. Die dritte Strömung besteht aus Absolventinnen der IIUI, die Al-Hudas Curriculum als banal, oberflächlich und kommerziell einstufen.

International hat Al-Huda ebenso für kontroverse Reaktionen gesorgt, vor allem dort, wo sie international ansässig geworden ist. So richteten sich muslimische Verbände, wie das *Canadian Council of Muslim Women* und der *Canadian Muslim Congress* gegen Hashmi. Zunehmend wird auch die internationale Presse auf Farhat Hashmi aufmerksam. Die Berichterstattungen liegen jedoch noch auf dem Moment der Beobachtung, vielleicht ein Ausdruck der Unsicherheit, wo Al-Huda verortet werden kann.

2.5.1 Reaktionen aus Pakistan

Journalisten verschiedener pakistanischer Zeitschriften (Daily Times, Dawn, Newline) haben Artikel über Al-Huda und Farhat Hashmi verfasst, die ihr eine engstirnige Auslegung des Koran, Dogmatismus, Selbstgerechtigkeit und Gehirnwäsche vorwerfen.

„The zeal and self-righteousness with which her followers conduct themselves is frightening. I do not accept that Farhat Hashmi and other dars-giving individuals have the last word on Islam.“¹²¹

Die Kritik des Autors bezieht sich vor allem auf die oberflächlichen Zielsetzungen Hashmis, die besonderen Wert auf die äußere Erscheinung legen. Stattdessen müssten derartige Prinzipien auf die vorherrschende soziale Realität angewendet werden.

„The Islamic principle of enjoining good and forbidding evil is not just to preach a particular mode of dress and social behavior. This principle is equally applicable to the struggle to enjoin the good of justice, equality, moderation, tolerance and respect for other peoples' beliefs and views, and forbid the evil of exclusion, factionalism, injustice, honour killings, blasphemy killings and victimization.“¹²²

Weitere Bedenken zu Hashmi äußert der Physiker Pervez Hoodbhoy.¹²³ Für ihn ist Al-Huda ein Import, der mit der pakistanischen Kultur nicht vereinbar ist.

„The Saudiization of a once-vibrant Pakistani culture continues at a relentless pace. The drive to segregate is now also being found among educated women. Vigorous proselytizers bringing this message, such as Mrs. Farhat Hashmi, have been catapulted to heights of fame and fortune. Their success is evident. Two decades ago the fully veiled student was a rarity on Pakistani university and college campuses. Now she outnumbers her sisters who still dare show their faces.“¹²⁴

Die *'ulamā* werfen Farhat Hashmi vor, einen verwestlichten Islam zu verbreiten, außerdem unterstellen sie Hashmi, dass ihre Ausbildung sie nicht qualifiziert den Koran entsprechend auszulegen.¹²⁵

¹²¹ Kamal, Simi, *The Farhat Hashmi Phenomenon*, Newsline 2001.

¹²² Kamal, 2001.

¹²³ Pervez Hoodbhoy ist Professor für Physik an der Quaid-i Azam University in Islamabad. In seinen zahlreichen Zeitungsartikeln widmet er sich auch politischen und sozialkritischen Themen.

¹²⁴ Hoodbhoy, Pervez, *The Saudi-isation of Pakistan*, Newsline, Januar 2009.

¹²⁵ Mushtaq, Faiza, *Al-Huda & its Critics. Religious Education for Pakistani Women*, in: ISIM Review 22, Leiden, 2008.

„The ulema cannot accept that a woman is capable of understanding, interpreting or teaching the Quran [...]. They do not recognise my Ph.D. at all. According to them I am not qualified to be a religious scholar despite my years of study. They say until I do not go and study in their madrassas and adopt their way of thinking I am not qualified to be a scholar.“¹²⁶

Des Weiteren monieren die *‘ulamā* das öffentliche Auftreten Hashmis in den Medien.

„They feel that a woman is usurping their territory. I have been told [by the ulama] that it is un-Islamic for a woman to be heard publically as I am through my cassettes.“¹²⁷

Absolventinnen der IIUI unterstellen Farhat Hashmi zwar keine mangelnde Qualifikation, aber sie vermissen den Tiefgang und die eigene Anstrengung der Al-Huda-Studentinnen an theologischen Debatten mitzuwirken.

„Al-Huda does not qualify girls for anything. It seems like it is just a gathering of girls who are not motivated to think on their own. They simply follow the tapes of Dr. Farhat Hashmi. She is not only teaching Islam to women, she is rather teaching a ‘women-Islam’ telling the girls whether to use nail polish during Ramadhan or not.“¹²⁸

So wurde der Islam, der von Farhat Hashmi propagiert wird, von Studentinnen der IIUI als *„Girly-Islam“* bezeichnet.¹²⁹

2.5.2 Reaktionen außerhalb Pakistans

Ähnlich sind die Vorwürfe von Wissenschaftlerinnen und Journalistinnen, die außerhalb Pakistans leben. Die feministische Theologin Riffat Hassan,

¹²⁶ Hashmi in Ibrahim, Samina, *Samina Ibrahims Interview with Farhat Hashmi*, in Newline, Februar 2001.

¹²⁷ Hashmi in Ibrahim, 2001.

¹²⁸ Interview mit Studentin der IIUI, 25.10.2003 aus Fleckenstein, Katharina, Magisterarbeit *Islamische Bildungseinrichtungen für Frauen. Zwischen Fundamentalismus und Progress?*, Universität Erfurt, 2004.

¹²⁹ Die Bezeichnung *„Girlye“* geht auf einen Trend der 90er Jahre zurück, der aus dem Englischen *„Girly-Girl“* übernommen wurde. *„Girlye“* bezeichnet eine „mädchenhafte sehr junge Frau, mit selbstbewusstem, oft provozierend-frechem Auftreten, die unkonventionelle, oft körperbetonte Kleidung trägt.“ Herberg, Dieter/Kinne, Michael/Steffens, Doris, *Neuer Wortschatz. Neologismen der 90er Jahre im Deutschen*, in: *Schriften des Instituts für Deutsche Sprache*, Berlin 2004, S. 140.

die aus Pakistan stammt, aber mittlerweile in den USA lebt, betont ebenso wie Farhat Hashmi die Notwendigkeit, sich auf den Koran zu beziehen. Ziele und Absichten sind jedoch unterschiedlich. Hassan plädiert für eine Infragestellung der bisherigen Auslegungen, die von Männern vorgenommen wurden und für eine aktive und intensive Auseinandersetzung mit dem Koran.

„[...] the sources on which the Islamic tradition is based, mainly the Qur'an [...], the sunnah, [...] the hadith [...] and fiqh (jurisprudence) have been interpreted only by Muslim men who have arrogated to themselves the task of defining the ontological, theological and eschatological status of Muslim women.“¹³⁰

Dagegen scheint Farhat Hashmi nur das zu forcieren, was den Frauen bereits zugeschrieben ist – eine Zementierung des Status Quo. Die Passivität, die Frauen im Unterricht Al-Hudas beigebracht werde, unterstellt Hassan Hashmi. *„What happens here at a dars (religious discussion) is not even an exchange of ideas, it is almost a form of brainwashing.“¹³¹*

Zwei Äußerungen Farhat Hashmis zu den Erdbebenopfern in Pakistan und zu Polygamie waren Auslöser für eine Flut an Kritiken des *Canadian Council of Muslim Women* und des *Canadian Muslim Congress in Kanada*.¹³² *„The people in the area where the earthquake hit were involved in immoral activities, and God has said that he will punish those who do not follow his path.“¹³³* Der zweite Kommentar zu Polygamie war *„Muslim women should permit their husbands to marry more than once so that other sisters can also benefit.“¹³⁴* Durch derartige Kommentare wurden

¹³⁰ Hassan, 2005, S. 198.

¹³¹ Hassan zit. in: <http://newsline.com.ok/NewsDec2003/cover4dec2003htm>.

¹³² Siehe Kohler, Nicholas, *Good Morning Mrs. Hashmi*, 2006, http://www.macleans.ca/topstories/canada/article.jsp?content=20060724_130714_130714. Das kanadische Politmagazin McLeans geriet 2005 in den Verdacht islamophobe Artikel zu veröffentlichen. Die Anklagen, die vom *Canadian Islamic Congress*, ein im Gegensatz zum *Canadian Muslim Council* eher konservativer Verband, wurden von der *Ontario Human Rights Commission* jedoch abgewiesen.

¹³³ Kohler, 2006, http://www.macleans.ca/topstories/canada/article.jsp?content=20060724_130714_130714.

¹³⁴ Hasan, Khalid, *Farhat Hashmi operating in Canada*, Daily Times, May, 2005.

der *Canadian Muslim Congress* und das *Canadian Council of Muslim Women* auf Al-Huda aufmerksam. Beide Verbände waren Wortführer bei der Änderung des 1991 eingeführten kanadischen *Arbitration Acts*, der rechtskräftige Entscheidungen von Erbschafts- oder Scheidungsangelegenheiten vor religiösen Schiedsgerichten in der Provinz Ontario möglich machte. Im Jahr 2005 wurde der *Arbitration Act* auf Druck von Menschenrechtsorganisationen derart geändert, dass Entscheidungen auf Grundlage religiöser Gesetze nicht mehr möglich sind.¹³⁵ Organisationen wie Al-Huda erregen unter liberalen Verbänden in diesem Zusammenhang Besorgnis. Die Präsidentin des *Canadian Muslim Congress*, Farzana Hassan, sieht in der ansteigenden Popularität Hashmis ein Versagen liberaler Muslime, an einer muslimischen Identität mitzuwirken, die Muslime in die kanadische Gesellschaft integriert.

*„Whether Dr Hashmi’s myopic worldview will gain wider acceptance among the Canadian Muslim community is yet to be seen. What is worrisome, however, is that an increasing number of women are flocking towards this well-known, politically funded, well-organised theologian, as they are not able to critique her rationale due to their own lack of knowledge and understanding. Is this a failure of the moderates and liberals among us? Perhaps. Meanwhile, the establishment of a mini Saudi Arabia right here in Toronto is well under way.“*¹³⁶

Während von Muslimen, die außerhalb Pakistans leben, ein aggressiver Ton gegenüber Al-Huda angeschlagen wird, wirken Berichterstattungen von Nicht-Muslimen eher vorsichtig.¹³⁷ Die Frage, die gestellt wird, ist, ob Frauen mit Organisationen wie Al-Huda instrumentalisiert werden oder ob eine fundierte religiöse Ausbildung für Frauen patriarchale Strukturen potentiell untergräbt.

¹³⁵ Siehe Kandel, Johannes (Hg.), *Women in Islam – Feminist Orientations and Strategies for the 21st Century*, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin, 2009, S. 133.

¹³⁶ Farzana Hassan zit. in Hasan, 2005.

¹³⁷ Vgl. Muscat, Sabine/Germund, Willi, *Radikaler Islam lockt Frauen an*, Financial Times Deutschland, Juli 2007.

Die vielseitigen Kritiken zeigen, dass Al-Huda eine polarisierende Wirkung hinterlässt. So befindet sich Al-Huda zwischen massenhaftem Zuspruch, Anfeindungen und Ablehnungen oder wird teilweise als religiöse Autorität nicht ernst genommen. Al-Huda scheint jedoch eine Nische gefunden zu haben, die einen fruchtbaren Boden für eine breite Masse von Frauen bietet.

2.6 Finanzierung der Al-Huda

Auf die Frage wie sich Al-Huda finanziere, wurde konsequent von Mitarbeiterinnen der Al-Huda geantwortet, dass Al-Huda über Spenden finanziert werde. In diesem Zusammenhang wurde auf die an den Eingängen Al-Hudas stehenden Spendenboxen verwiesen, die täglich mehrmals entleert werden müssen, da sie überfüllt seien. „*Al-Huda International is registered under company Ordinance 1984. It has a board of directors, and the accounts of the Foundation are annually audited.*“¹³⁸ Das heißt: Al-Huda muss jährlich einen Finanzbericht vorlegen. Die *Company Ordinance 1984* wird seit 1999 von der *Securities and Exchange Commission in Pakistan* (SECP), einer Behörde, die den Unternehmensbereich und den Kapitalmarkt in Pakistan kontrolliert, verwaltet. Aufgaben der SECP sind „*registration of companies, regulating their statutory functions, and monitoring of corporate compliance through examination of statutory returns and accounts.*“¹³⁹ Für NGOs sind in der Regel mehrere Möglichkeiten vorhanden sich zu registrieren (siehe Kapitel 5). Die Registrierung Al-Hudas unter der *Company Ordinance 1984* schließt Al-Huda als eine *company* in den Kapitalmarkt mit ein.¹⁴⁰ Allerdings muss der Zweck nicht wirtschaftlich, sondern

¹³⁸ <http://www.farhathashmi.com/dn/AboutAlHuda/AlHudaAtAGlance.aspx>.

¹³⁹ http://www.secp.gov.pk/divisions/Portal_RD/registration_about.asp.

¹⁴⁰ Laut Germany Trade & Invest (Wirtschaftsförderungsgesellschaft der Bundesrepublik Deutschland) ist die *company* eine „juristische Person, die nach den Vorschriften der Companies Ordinance von 1984 errichtet wurde. Sie ist rechtsfähig und kann daher eigenständig Rechte erwerben, Verbindlichkeiten eingehen, klagen und verklagt werden. Sie kann mit oder ohne Grundkapital gegründet werden. Es gibt keine Mindestkapitalanforderungen.“, Siehe: „Recht kompakt – Pakistan“ unter <http://www.gtai.de/DE/Navigation/Metanavigation/Suche/sucheUebergreifendGT.html>.

kann auch ideeller Natur sein. Al-Huda ist eine „*company limited by guarantee and not by share capital*“¹⁴¹.

Insgesamt stehen Al-Huda mehrere potentielle Quellen zur Verfügung, die Rückschlüsse auf die Finanzierung ziehen lassen. Das sind erstens private Spenden, zweitens ehrenamtliches Engagement, drittens personelle Ressourcen und viertens Verkaufs- und Marketingstrategien.

Al-Huda ist als Familienunternehmen entstanden, d.h. privates Vermögen wurde investiert, um ein Grundstück zu erwerben. Ebenso werden die *branches* von Akteurinnen der Al-Huda aus dem eigenen Vermögen errichtet. Wie hoch der Spendenfluss tatsächlich anzusetzen ist, kann leider nicht ausreichend geklärt werden. Hier kann nur spekuliert werden, dass durch die Zusammensetzung des Publikums der Al-Huda, Spenden in entsprechenden Höhen eingenommen werden.

Ein Teil der Akteurinnen engagiert sich freiwillig in den verschiedenen Programmen und Projekten Al-Hudas. Neben den seit Jahren laufenden Programmen der Al-Huda entstehen immer wieder kleinere Projekte, die auf Initiativen von Akteurinnen zurückzuführen sind.

Ein Großteil der Akteurinnen Al-Hudas verfügt über Berufserfahrung oder besitzt Hochschulabschlüsse aus verschiedensten Bereichen. Expertenwissen in Bereichen wie Technik, Computer, Webdesign, Sprachen oder Management kann daher von den Studentinnen für Al-Huda nutzbar gemacht werden.

Für die Registrierung in einem offiziellen Programm, also *Diploma Course* der Al-Huda, werden geringe Registrierungs- und Kursgebühren (die Preise variieren je nach Standort, in der Regel liegen die Registrierungsgebühren bei 300 pakistanischen Rupien) erhoben. Die Kosten für Unterrichtsmaterialien für die Kursprogramme müssen von den Studentinnen selbst getragen werden. Darüberhinaus werden weitere Produkte Al-

¹⁴¹ Asian Development Bank, *A Study of NGOs. Pakistan*, 1999, S. 13.

Katharina Fleckenstein

Hudas, wie Grußkarten, Poster, Veröffentlichungen etc. direkt in den *setups* oder in Buchhandlungen verkauft.

Die Bestandsaufnahme in diesem Kapitel kann lediglich ein Bild über das sichtbare Ausmaß der Al-Huda geben. Die Hintergründe und auch die „Nischenfindung“ von Al-Huda sind an diesem Punkt noch weitgehend ungeklärt, mehr dazu in den folgenden Kapiteln.

3 Historische Rahmenbedingungen für Frauenbildung

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurden die Weichen für die Entwicklung der Frauenbildung auf dem indischen Subkontinent gestellt. Eine Vielzahl von Akteuren, seien es Vertreter der Kolonialmacht Großbritanniens, christliche Missionare oder aber Mitglieder einheimischer muslimischer Reformbewegungen, sowohl traditionalistisch, modernistisch oder islamistisch, betonte die Notwendigkeit, Frauen an Bildungsprozessen teilhaben zu lassen. Dem vorausgegangen war das Eingeständnis, dass Frauen für die Gesellschaft von Bedeutung sind. Auf einheimischer Seite wurde die Frage nach der Frauenbildung von Hindus wie Muslimen gleichermaßen gestellt.¹⁴² Seit dieser Zeit stehen muslimische Frauen des indischen Subkontinents zunehmend im Spannungsfeld von Selbstbestimmung, männlicher Kontrolle und religiöser Traditionen.

Parallel dazu befassten sich Vertreter des gesamten muslimischen Spektrums mit der Frage, ob muslimische Frauen Bildung bräuchten – und wenn ja, wie diese zu gestalten sei. Die Bandbreite muslimischer Positionen zu dieser Frage löste heftige Kontroversen auf dem indischen Subkontinent aus. Allerdings waren diese Kontroversen auch fruchtbare Quellen für vielfältige Lösungsansätze, die bis heute in Form von Bildungsinstitutionen Bestand haben und die Bildungslandschaft beider Länder bestimmen. Auch heute flackern diese damals entzündeten Bildungsdebatten in Indien und Pakistan immer wieder auf.

Das Szenario, das sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts auf dem indischen Subkontinent bot, war geprägt von mehreren Entwicklungen: Zum Ersten durch das offizielle Ende der Mogulherrschaft 1857 nach dem in der europäischen Historiographie genannten *Sepoy*-Aufstand¹⁴³, zum

¹⁴² Zur Bildung für hinduistische Frauen vgl. Walsh, Judith, *What women learned when men gave them advice: Rewriting Patriarchy in Late-Nineteenth-Century Bengal*, in: *The Journal of Asian Studies* 56, No. 3, 1997, S. 641–677 oder vgl. Forbes, Geraldine, *Women in Modern India*, in: Johnson, Gordon (Hg.), *The new Cambridge History of India*, Vol. IV.2, Cambridge, 1996.

¹⁴³ Sepoys sind die indischen Soldaten der britisch-indischen Armee. Der Sepoy-Aufstand wurde aus indischer Sicht als *First War of Independence* bezeichnet. Dazu vgl. Metcalf, Barbara/Metcalf, Thomas, *A concise history of India*, Cambridge, 2002, S. 91ff.

Zweiten durch die danach auch offiziell herrschende Kolonialmacht Großbritannien und zum Dritten durch eine Vielzahl sich formierender sozialer und religiöser Bewegungen unter den Kolonisierten. Nach der Machtübernahme in den von der bisher durch die *British East India Company*¹⁴⁴ verwalteten Gebiete durch die Krone Großbritanniens, änderte sich die politische Lage. Diese Wende wurde von den lokalen Eliten unterschiedlich aufgenommen, so dass sich im Laufe der Zeit verschiedene Haltungen und Einstellungen gegenüber der britischen Krone formierten, die in diversen Gruppierungen und Denkschulen kultiviert wurden.¹⁴⁵

Dieses Kapitel soll einen Überblick über jene Ideen geben, die für die Bildung von muslimischen Frauen im kolonialen Indien und im 1947 gegründeten Staat Pakistan bis heute von Bedeutung sind. Die ethnische und religiöse Pluralität Indiens und die starken regionalen Unterschiede bringen es mit sich, dass lediglich ein kleiner Ausschnitt über die Geschichte der Frauenbildung beleuchtet werden kann. Nichtsdestoweniger muss dieser Ausschnitt jedoch in einem breiteren Kontext angesiedelt werden. So wird sich dieses Kapitel zunächst mit der Rolle verschiedener Vertreter der britischen Kolonialmacht, aber auch mit der Rolle von christlichen Missionaren und deren Positionen zur Frauenbildung im kolonisierten Indien beschäftigen. Im Anschluss daran wird die Wechselwirkung zwischen Kolonialherren und Missionaren mit jenen lokalen Akteuren untersucht, die sich im Rahmen oder auch unabhängig von muslimischen Reformbewegungen dieser Thematik widmeten. Dabei wird auch auf die vielfältigen Faktoren eingegangen, die eine rasche Institutionalisierung von Schulen, Colleges und Universitäten, aber auch Printmedien und Verbänden (*anḡumans*) erschwert bzw. beschleunigt haben. Daran anschließend wird der immer stärker werdende Nationalisierungsprozess im Rahmen der Unabhängigkeitsbestrebungen von der Kolonialmacht Großbritannien gezielt, in Bezug

¹⁴⁴ Die *British East India Company* war eine Handelsgesellschaft, die für den Handel mit Indien privilegiert war.

¹⁴⁵ Siehe Metcalf, Barbara, *Islamic Revival in British India: Dēoband, 1860–1900*, Karachi, 1989.

auf Frauen, beleuchtet. Schließlich wird auch die Zeit nach der Teilung von Indien und Pakistan bis zur eigentlichen Gründung der Al-Huda International näher betrachtet. In diesem Abschnitt wird versucht die Bedeutung von Frauen in den Debatten um die nationale Identität Pakistans – mit besonderem Bezug zur Frauenbildung – nachzuzeichnen.

Grundsätzlich wird in der Forschung zu Bildung für muslimische Frauen auf zwei ineinandergreifende Problematiken hingewiesen: Zum einen ist die Stellung der Muslime im kolonialen Indien von Bedeutung, zum anderen die Stellung der Frau in den muslimischen Gemeinschaften des indischen Subkontinents. So stehen die Muslime auch nach dem offiziellen Ende der muslimischen Mogulherrschaft politisch und gesellschaftlich marginalisiert zwischen lokalen Traditionen, einer hinduistischen Mehrheit und den britischen Kolonialherren. Dieser Statusverlust führte zu mehreren Bewegungen auf dem Subkontinent innerhalb der Muslime.¹⁴⁶ Muslimische Frauen waren aber in dieser Minderheit aufgrund des Purdah-Systems,¹⁴⁷ also der strikten Geschlechtertrennung, nochmals vom öffentlichen Leben ausgeschlossen. Für die Frauenbildung hieß dies, dass sie nur in der *zenānah*, den Räumen, die für Frauen vorgesehen waren, erfolgen konnte. Mareike Winkelmann bemerkt in diesem Zusammenhang:

„Islamic Education for girls had mainly been a private matter prior to the late nineteenth century, but it then turned into a central issue of public interest. By the early twentieth century home education for girls that took place in the confinement of the women's quarters (zenana) existed side by side with the first public schools for Muslim girls.“¹⁴⁸

¹⁴⁶ Auch formierte sich eine Vielzahl von hinduistischen Reformbewegungen, dazu siehe Jones, Kenneth W., *Socio-Religious Reform Movements in British India*, in: Johnson, Gordon (Hg.), *The new Cambridge History of India*, Vol. III.1, Cambridge, 1989.

¹⁴⁷ Purdah, aus dem Persischen, bedeutet Vorhang und drückt die Geschlechtertrennung auf dem indischen Subkontinent aus. Eine detaillierte Studie zu Purdah siehe Papanek, Hanna, *Purdah: Separate World and Symbolic Shelter*, in: *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 15, No. 3, 1973, S. 289–325.

¹⁴⁸ Winkelmann, Mareike, *From behind the Curtain. A Girls' Madrasa in India*, Amsterdam, 2005, S. 10.

Die Frage wie man die Frauenbildung aus den privaten Frauenquartieren herausholen kann, stand deshalb ganz zentral im muslimischen Diskurs über Frauenbildung. Durch *purdah* oder Verschleierung scheint dies zunächst unmöglich. Dementsprechend gibt es nach der Historikerin Gail Minault vier Strategien bzw. Quellen, um die sichtbaren Anfänge von Bildung für muslimische Frauen auf dem indischen Subkontinent zu rekonstruieren.¹⁴⁹ Während in den ersten beiden Strategien das Augenmerk auf den Genderdiskurs und die Rezeption von Frauen auf dem indischen Subkontinent gelegt wird, benutzt man in der dritten Strategie den Bildungsdiskurs als Schlüssel zur Rekonstruktion. In der vierten Strategie werden schließlich die Resultate der Bildungsinterventionen untersucht. An erster Stelle weist Minault auf die vielfältigen Schriften der britischen Kolonialherren hin. Denn eines der zentralen Themen kolonialer Begegnungen im 19. Jahrhundert war die Genderfrage – und hier insbesondere die Stellung der Frau in den jeweiligen *communities*. So wurde über das Thema „Frauen“ von Seiten der britischen Administration vehement Kulturkritik an Indien geübt, die gleichzeitig mit dem Streben nach einer *civilizing mission* einherging bzw. für diese als Legitimation diente. Mit anderen Worten: der von der Kolonialmacht aufgeworfene Genderdiskurs war ein Mittel, die imperiale Kontrolle zu gewährleisten. Diese Tendenz verstärkte sich noch mit dem Zusammenschluss zwischen Gender- und Bildungsdiskurs. Zweitens macht Minault auf die ambivalenten Positionen innerhalb muslimischer Reformkreise zum Thema „Frauen“ aufmerksam. In den Augen muslimischer Reformen waren muslimische Frauen teilweise verantwortlich für den Statusverlust der indischen Muslime nach Ende der Mogulherrschaft oder ganz allgemein Schuld am Übel und der Misere der Gesellschaft. Gleichzeitig wurden sie von Seiten muslimischer Reformen aber auch als die Bewahrerinnen kultureller Werte gesehen. Diese beiden ambivalenten Positionen der muslimischen Reformen zu den Frauen fin-

¹⁴⁹ Minault, Gail, *Secluded Scholars. Women's Education and Muslim Social Reform in Colonial India*, Delhi, 1998, S. 6ff.

den sich in diversen muslimischen Schriften wieder.¹⁵⁰ Die dritte Strategie, die Minault aufzeigt, um die Anfänge sichtbarer muslimischer Frauenbildung zu rekonstruieren, sieht sie in der Untersuchung der fast ausschließlich von Männern verfassten Abhandlungen über Bildung in der Kronkolonie Indien – ein Quellentypus, der sowohl Abhandlungen von Kolonialherren als auch von Vertretern der muslimischen Eliten vor Ort einschließt. Eine vierte Möglichkeit zur Rekonstruktion kann durch die nähere Betrachtung der langsamen, jedoch stetigen Zunahme an Texten, die von Frauen Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts verfasst wurden, erfolgen. Das Verfassen und Veröffentlichen von Texten kann in diesem Kontext als Ausdruck für die allmählichen Bildungserfolge unter den muslimischen Frauen des Indischen Subkontinents gelten. Allein diese vier Rekonstruktionsstrategien, die Minault entwirft, zeigen, dass die Frage nach einer muslimischen Frauenbildung nicht unbedingt zentral war. Im Gegenteil: als Teil der muslimischen Minderheit waren Frauen unsichtbar. Die Diskurse, gleich ob Gender- oder Bildungsdiskurs, wurden fast ausschließlich von Männern geführt. Muslimische Frauen waren der stumme Teil der muslimischen Minderheit, dem im kolonisierten Indien nunmehr Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Allerdings war diese Aufmerksamkeit beschränkt, richteten sich doch die geführten Diskurse über Bildung lediglich an eine kleine Minderheit innerhalb der Muslime, die den Eliten, den sogenannten *ašrāf*, entsprang.¹⁵¹

Dass die Vermittlung von Bildung dabei nicht nur in einem institutionalisierten, sondern auch in einem gesellschaftlichen Kontext gesehen werden muss, wird insbesondere durch den südasiatischen Kontext sichtbar: „*The*

¹⁵⁰ Metcalf, Barbara, *Perfecting Women: Maulana Ashraf Ali Thanawi's Bihishti Zewar*, Berkeley, 1990.

¹⁵¹ *Ašrāf* (Sing. *šarīf*) durchlief einen Bedeutungswandel gegen Ende des 19. Jahrhunderts. „*šarīf*, ‚noble‘ in the sense of birthright to position or wealth, gave way to ‚noble‘ in the sense of good character: honourable, upright, cultured, and respectable.“, Minault, Gail, 1998, S. 4f. Dieser Bedeutungswandel war signifikant, da er sich von dem sog. *nawabi-lifestyle* der ehemaligen Moguln distanzierte. Dieser *lifestyle* galt als verschwenderisch.

first problem facing the advocates of women's education was the basic one of gaining social acceptance for girl's schools at all."¹⁵²

3.1 Britische Kolonialmacht und christliche Missionare

Sowohl Vertreter der britischen Kolonialmacht als auch christliche Missionare wurden verstärkt in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts auf das Problem Bildung aufmerksam. Von britischer Seite wurde der Diskurs über Bildung zunächst über Bildung von Männern artikuliert. Während die East India Company bis 1835 noch Bildung in Sanskrit und Arabisch unterstützte, wurde im selben Jahr Persisch als Hof- und Amtssprache durch Englisch und Hindustani abgelöst.¹⁵³ Die Einführung der englischen Sprache als Amtssprache ermöglichte den Einheimischen Arbeitsplätze als Übersetzer oder Verwaltungsangestellte bei der East India Company.¹⁵⁴ Allerdings bedeutete die Abschaffung der persischen Sprache auch eine Schwächung der Position der muslimischen Eliten, der *ašrāf*. Verstärkt wurde die Bestrebung nach englischer Bildung durch die Rhetorik von Thomas Macaulay (1800–1859) in seiner „*Minute on Education in India*“.¹⁵⁵ Er argumentierte:

*„We must at present do our best to form a class who may be interpreters between us and the millions whom we govern; a class of persons, Indian in blood and colour, but English in taste, in opinions, in morals, and in intellect.“*¹⁵⁶

Erklärtes Ziel hinter dieser britischen Bildungsoffensive war die Schaffung einer indischen Bevölkerungsschicht, die der Kolonialmacht loyal gegenüberstand. Dies basierte auf einer *trickle-down theory*, d.h. einer Bildungs-

¹⁵² Minault, Gail, *Women's Education and Social Change Among Indian Muslims in Historical Perspective*, in: *Journal of Muslim Minority Affairs*, Volume 6, 1985, S. 91.

¹⁵³ Siehe Metcalf, Barbara/Metcalf, Thomas, *A concise history of India*, Cambridge, 2002, S. 66.

¹⁵⁴ Siehe Forbes, Geraldine, *Women in Modern India*, in: Johnson, Gordon (Hg.), *The new Cambridge History of India*, Vol. IV.2, Cambridge, 1996, S. 36f.

¹⁵⁵ Thomas Babington Macaulay, *Minute on Education in India*, 1835, in: Burton, Antoinette (Hg.), *Politics and Empire in Victorian Britain. A Reader*, New York, 2001, S. 18ff.

¹⁵⁶ Thomas Babington Macaulay, *Minute on Education in India*, 1835, in: Burton, 2001, S. 20.

strategie, in der Erlerntes von den ausgebildeten Eliten in die unteren Kasten und Klassen weitergegeben werden sollte.¹⁵⁷

Allerdings wurde von britischer Seite bis zur Verlautbarung des *education despatch* (1854) durch Sir Charles Wood¹⁵⁸ keine offizielle Erklärung zur Verbreitung von Bildung für Frauen abgegeben. So kam es der *education despatch* zu, sich erstmals dem Thema Frauenbildung auf dem kolonisierten Subkontinent zu widmen.

„The importance of female education in India cannot be over-rated; and we have observed with pleasure the evidence which is now afforded of an increased desire on the part of many of the natives to give a good education to their daughters.“¹⁵⁹

In erster Linie wurden über die Kolonialherren durch die vor Ort vorherrschenden soziokulturellen Normen wie *pardah*, aber auch der Selbstverbrennung von Witwen – *sāti* – erste Überlegungen zu indischen Frauen und deren Rechten, Status und Bildung formuliert. Eine der ersten Handlungen war die Abschaffung von *sāti* im Jahre 1829 durch den Generalgouverneur Lord William Bentinck (1774–1839).¹⁶⁰ Für die Kolonialherren war dieser Brauch ein Zeichen von Unterlegenheit der Kolonialiserten und gab somit auch den Impuls, sich verstärkt um die Frauen auf dem indischen Subkontinent zu bemühen.

„Above all, for the British sati testified to the moral weakness of Indian men, who lacked the masculine strength to nurture rather than to degrade their women, and so to the consequent need for Britain to stand forth to protect them.“¹⁶¹

Dementsprechend wurden die Stellung und die Behandlung von Frauen auf dem Subkontinent zu einem zentralen Thema der Briten, um Kritik an

¹⁵⁷ Siehe Forbes, 1996, S. 36f. und Minault, Gail, 1985, S. 90.

¹⁵⁸ Sir Charles Wood (1800–1886) war 1852–1855 Präsident des *Board of Control* der *East India Company*.

¹⁵⁹ Forbes, Geraldine, *Women in Modern India*, in: Johnson, Gordon (Hg.), *The new Cambridge History of India*, Vol. IV.2, Cambridge, 1996, S. 40.

¹⁶⁰ Siehe Metcalf/Metcalf, 2002, S. 81.

¹⁶¹ Metcalf/Metcalf, 2002, S. 81.

der indischen Gesellschaft zu üben. Das bereits existierende koloniale Narrativ, das folgendermaßen lautete, erwies sich dabei als hilfreich.

„The British came; they recognized the depravity of purdah, widow burning, child marriage, and female infanticide; sensible Indians recognized a superior culture when they saw one, and, thanks to the British tutelage, they began the ‚regeneration‘ their society needed.“¹⁶²

In erster Linie galt der Großteil der Aufmerksamkeit der Kolonialherren der Errichtung von Schulen für Jungen. Die Ziele von Bildung durch Missionare in Indien waren anders ausgerichtet. Die Zielsetzung war zunächst evangelistisch, war aber von Anfang an durch Bildungsmaßnahmen und soziale Aktivitäten gekennzeichnet.¹⁶³ Hauptvertreter der protestantischen Mission in Indien war Alexander Duff (1806–1878), unter dem durch Initiative christlicher Missionen, zwischen 1830 und 1857, zahlreiche Colleges gegründet wurden.¹⁶⁴ Zunächst wurden die Missionsschulen von der *East India Company* eher kritisch gesehen, da befürchtet wurde, dass durch die zunächst christlich-protestantische Mission die religiösen Empfindlichkeiten der Inder verletzt werden könnten.¹⁶⁵

„Christian Missionaries were some of the most influential actors in colonial India. Yet they only began working recently in relation to larger British influence in the subcontinent. Originally banned from the territories of the East India Company for fears of upsetting Indian religious sensibilities, they were allowed to operate after 1843 in parallel with a rising Utilitarian and evangelist fervour in Britain and within particular Company circles.“¹⁶⁶

Im Gegensatz zu den Kolonialherren zeigten sich christliche Missionare äußerst ambitioniert, Bildung für Frauen voranzutreiben. Mit den so-

¹⁶² Metcalf, Barbara, *Reading and Writing about Muslim Women in British India*, in: *Islamic Contestations. Essay on Muslims in India and Pakistan*, New Delhi, 2004, S. 99.

¹⁶³ Siehe Koschorke, Klaus, *Der indische Subkontinent*, in: Müller, Karl/Ustdorf, Werner, (Hg.), *Einleitung in die Missionsgeschichte*, Stuttgart, 1995, S. 110.

¹⁶⁴ Siehe Koschorke, 1995, S. 110, und Ghosh, Suresh Chandra, *The History of Education in Modern India*, London, 2002, S. 57f.

¹⁶⁵ Siehe Koschorke, 1995, S. 110.

¹⁶⁶ Bellenoit, Hayden J. A., *Missionary Education, Religion and Knowledge in India, c. 1880–1915*, in: *Modern Asian Studies* 41, 2, Cambridge, 2007, S. 369.

nannten *zenānah missions* wurde eine Nische entdeckt, die die Missionare hoffen ließ, indische Frauen durch „andauernde Konversion“ zu Christinnen zu machen.

„Unmarried female missionaries arrived in India in the 1840s and were assigned to work with women and children. These missionary women, educated and eager to prove their worth, concentrated on converting adult married Indian women to Christianity. They gained entry to households as teachers where they read stories, taught needlework, and attempted to bring their charges to Christ. Rarely were they successful in gaining converts. When it became apparent that these zenana projects were unproductive, the mission authorities substituted girls' schools.“¹⁶⁷

Nach dem Scheitern des Projekts, so viele Konvertiten wie möglich zu gewinnen, änderte sich die Zielsetzung der Missionare. Die Konversion zum Christentum war nur noch eine Randerscheinung in Missionsschulen. Viel mehr Wert wurde dagegen auf eine moralisch integre Bildung gelegt, d.h. auf die Ausbildung zu „anständigen Frauen“.

„They sought humanistic and ethical education and not the religious type missionaries propagated. Even though they were an explicitly proselytising agency, these schools were strikingly popular with Indian families. [...] Proselytising Christianity, as a distinguished characteristic of mission schools, was therefore marginalised within the educational enterprise.“¹⁶⁸

Diese Form von Ausbildung in den *zenānah missions* wurde von indischen Familien erfolgreich angenommen und auch den Kolonialherren blieben die Bildungserfolge der Missionare nicht verborgen.

„The zenana missions, women's missionary organizations for the education and evangelization of Indian women, came into existence in the mid-nineteenth century, in part in response to the urgent need to contain what were seen as the subversive capabilities wielded by Indian women.“¹⁶⁹

¹⁶⁷ Forbes, Geraldine, 1996, S. 37.

¹⁶⁸ Bellenoit, 2007, S. 372f.

¹⁶⁹ Kent, Eliza F., *Tamil Bible Women and the Zenana Missions of Colonial South India*, in: *History of Religions*, Vol. 39, No. 2, *Christianity in India*, 1999, S. 118.

Generell hatte die britische Administration Schwierigkeiten, den lokalen Bedingungen gerecht zu werden. So vermieden viele Familien von vornherein einen längeren Schulweg ihrer Töchter. Transport in Form von Sänften, Trägern oder Eskorten (*hurkāri*) musste gewährleistet werden. Eine weitere Hürde stellten die Inspektionen von Schulen dar, die in der Regel von Männern durchgeführt wurden – dies wiederum hielt Familien ab, ihre Töchter in Schulen zu schicken. Bis 1880 wurde diese Aufgabe von Missionarinnen übernommen, dann wurden weibliche Inspektorinnen rekrutiert.¹⁷⁰

Von diesen Austauschprozessen zwischen den Kolonialherren und den Missionaren, die durch das Unterrichtsmedium Englisch und durch die Hilfe von Missionarinnen gefördert wurde, profitierte eine geringe, aber nicht zu unterschätzende Anzahl an Frauen. Heute sind die kolonialen bzw. christlichen Einflüsse immer noch in Form von *Convent Schools* oder *Colleges* in Indien und Pakistan präsent. Das bekannteste Beispiel ist das Kinnaird College in Lahore, das ausschließlich für Frauen errichtet wurde und immer noch als Elite-Einrichtung zählt.¹⁷¹ Jedoch wurde nicht nur von Seiten britischer Kolonialherren, sondern auch von indisch-muslimischen Reformern der Erfolg der *zenānah missions* erkannt. Allerdings gab ihnen dieser Erfolg auch Anlass zu Kritik.

*„Though progressive Indian advocates of women’s education appreciated the methods of the zenana missions, which allowed respectable women to study at home and protect their modesty, they were repelled by the overt proselytizing and apparent frivolity of zenana education. Subsequent to the success of Protestant zenana missions, many Indian reformers began their own institutions for instructing women.“*¹⁷²

¹⁷⁰ Siehe Minault, 1998, S. 162.

¹⁷¹ Siehe Maskiell, Michelle, *Social Change and Social Control: College-Educated Punjabi Women 1913–1960*, in: *Modern Asian Studies* 19,1, 1985, S. 55–83.

¹⁷² Kent, 1999, S. 129.

3.2 Muslimische Reformbewegungen und Frauenbildung

Viele der indischen Aktivisten und Reformisten im 19. Jahrhundert widmeten sich der Frauenbildung und machten diese Thematik zu Eckpfeilern ihrer Reformprogramme. Allerdings waren unter diesen Aktivisten fast ausschließlich Männer, so dass, ähnlich wie auf Seiten der britischen Kolonialherren, Männern die Rollen als Vordenker und Pioniere in der südasiatischen Frauenbildung zukamen. Überlegungen zu Frauenfragen wurden hauptsächlich über die neu aufkommenden Printmedien verbreitet. „Hence the story of reformist movements related to women is, in a fundamental sense, a story of the writing and circulation of vernacular pamphlets and books.“¹⁷³ Die indischen Positionen zu einzelnen Frauenfragen waren vielfältig und die immer breiter gefächerten Publikationen zu dieser Thematik können auch als Spiegel für die Differenzierung verschiedener Reformbewegungen gesehen werden. Daneben kam den Printmedien die Rolle zu, die Differenzierung, der bis dahin als weitgehende Einheit wahrgenommenen *zenānah*, deutlich zu machen. In diesem Kontext dienten Printmedien demnach nicht nur dazu, Ideen zu publizieren, sondern auch offensichtliche inhaltliche Differenzen für die Leserschaft anschaulich zu machen. Allerdings war diese Leserschaft klein und nur an die literate Elite der Gesellschaft geknüpft, im Fall der Muslime die *ašrāf*.

In Bezug auf die Frage nach der Bildung für muslimische Frauen entwickelte sich eine Reihe von Positionen unter muslimischen Männern, die abhängig davon waren, ob sie mit den Kolonialherren kollaborierten oder sich eher von den aus Europa stammenden politischen Administratoren abschotteten. Aus der Vielfalt der Positionen sind zunächst zwei Denkströmungen anzuführen, die innerhalb der Muslime auf dem indischen Subkontinent auftraten: Zum einen handelt es sich um die *‘ulamā* und zum anderen um die sogenannten Reformisten.¹⁷⁴ Erst ab 1930 wurde der Dis-

¹⁷³ Metcalf, 2004, S. 99.

¹⁷⁴ *‘ulamā*, sing. *‘ālim*, islamischer Gelehrter, der seine Ausbildung in den traditionellen *madaris* absolviert hat. Die Bezeichnung „Reformisten“ würde auch auf die *‘ulamā* zutreffen, da auch durch die *‘ulamā* versucht wurde, gängige Glaubenspraktiken zu purifizieren bzw. zu reformieren.

kurs über Frauen in schriftlicher Form auch von den Islamisten geführt, die in Sayyid Abū l-ʿAʿlā Mawdūdī (1903–1979) für den südasiatischen Kontext ihren Hauptvertreter fanden.¹⁷⁵ Die Zielgruppen der einzelnen Denkströmungen waren verschieden. Die Absichten wiesen viele Übereinstimmungen auf. So betont Minault:

„A study of the issue of women's education, therefore, is an excellent window on the social norms of articulate Muslims, many of whom were as much concerned with preserving or reviving Muslim culture as with changing it.“¹⁷⁶

Mit anderen Worten, die Debatten um und über Frauenbildung reflektieren die damalige Ausdifferenzierung und heutige Heterogenität muslimischer Strömungen auf dem indischen Subkontinent.

3.2.1 Reformisten und deren Zielsetzung

Die Zielsetzungen der sogenannten Reformisten bzw. Modernisten entstammten der Bewegung um die Aligarh University, die von Sir Sayyid Aḥmad Ḥān (1817–1898) initiiert wurde.¹⁷⁷ Er selbst war Bediensteter der *East India Company* und bemühte sich, insbesondere nach dem Sepoy-Aufstand von 1857, um einen Dialog zwischen den britischen Kolonialherren und den muslimischen Eliten.¹⁷⁸ Die grundsätzliche Idee dieser Bewegung war, die in Indien eingeführte englische Bildung mit islamischer Theologie zu verbinden. Westliche Bildungsinhalte, vor allem aber Kenntnisse der englischen Sprache, waren für Sayyid Aḥmad Ḥān die Schlüsselqualifikationen für einflussreiche Posten in der neuen kolonisierten Gesellschaft. In dieser Überzeugung gründete er 1877 das *Muhammadan Anglo-Oriental College* in Aligarh. Er wandte sich speziell an Muslime, die sich

¹⁷⁵ Diese Aufteilung – *ʿulamā*, Reformisten und Islamisten – findet sich bei Metcalf, 2004, S. 104–119.

¹⁷⁶ Minault, 1998, S. 6.

¹⁷⁷ Siehe Lelyveld, David, *Aligarh's First Generation. Muslim Solidarity in British India*, Princeton, 1978.

¹⁷⁸ 1860 veröffentlichte Sayyid Aḥmad Ḥān *„An Essay on the Causes of the Indian Revolt“*, in dem er sowohl die Briten, als auch die indische Bevölkerung kritisierte und zum Dialog aufrief.

gegen westliche Bildungsinhalte, aufgrund der Befürchtung, dass diese vom Christentum belastet seien, aussprachen.¹⁷⁹ Er argumentierte, „*the Muslims have nothing to fear from the adoption of the new education if they simultaneously hold steadfast to their faith*“¹⁸⁰. Zum einen trug diese Bewegung dazu bei durch den Erwerb westlicher Bildung einen sozialen Aufstieg zu verzeichnen, zum anderen war die ebenfalls explizit dargelegte islamische Bildung ein wichtiges Identitätsmerkmal, das die Muslime als eine separate Gemeinschaft klassifizierte.

In Bezug auf Frauen gab es mehrere Stellungnahmen, die sich auch in den Generationen veränderten. Sayyid Aḥmad Ḥān plädierte grundsätzlich für Bildung von Frauen, aber nur am Rande. Die bestehenden sozialen Verhältnisse wie *purdah* waren für ihn unbedenklich.

*„The fact is that no satisfactory education can be provided for Muhammadan females until a large number of Muhammadan males receive a sound education. The present state of education among Muhammadan females is, in my opinion, enough for domestic happiness, considering the present social and economic condition of the life of the Muhammadans of India.“*¹⁸¹

Obwohl oder gerade weil er aus einer Familie kam, in der auch seine Mutter über Bildung verfügte, die ihr allerdings nur innerhalb des Hauses vermittelt worden war, sah er diese Gegebenheiten als selbstverständlich an. Anstatt diese Umstände zu hinterfragen, wurden sie akkommodiert und zementiert. Weitere Schriftsteller, die ebenfalls der Aligarh-Bewegung angehörten, beschäftigten sich mit der Bildung für Frauen. Schriftsteller wie Nazir Aḥmad Dihlawī (1830–1912), Altāf Ḥusayn Ḥālī (1837–1914) und Sayyid Mumtāz ‘Alī aus Lahore (1860–1935) befassten sich mit dieser Thematik.¹⁸²

¹⁷⁹ Zu Begegnungen und Debatten zwischen Christen und Muslimen auf dem indischen Subkontinent siehe Powell, Avril Ann, *Muslims & Missionaries in Pre-Mutiny India*, Richmond, 1993.

¹⁸⁰ Sayyid Aḥmad Ḥān in: Minault, 1998, S. 18.

¹⁸¹ Sayyid Aḥmad Ḥān in: Minault, 1998, S. 18.

¹⁸² Siehe Minault, 1998, S. 58ff.

Dabei zählten sie zu der „*older generation*“¹⁸³, die selbst ein islamisches Curriculum durchlaufen und direkt den Einfluss der britischen Herrschaft erfahren hatten. Deren zentrales Thema reflektierte das Bild einer idealisierten Frau, die gebildet, moralisch integer, genügsam und streng gläubig sei. Gleichzeitig wurden *purdah* und eine aktivere Rolle der Frau innerhalb der Familie befürwortet. Die Reformer befürchteten durch den wachsenden Einfluss der Briten und durch die mangelnde Kontrolle über die *zenānah* einen Verfall des eigenen Bildungssystems. Auf diese Weise erfolgte eine doppelte Kolonialisierung der Frauen.

*„It also represented a ‚civilising mission‘ on the part of the men toward their women, at the same time that the men themselves were subject to a similar mission by British educators and administrators.“*¹⁸⁴

Der Prozess, in dem Bildung für Frauen erfolgte, war demnach ein kolonialer, der Diskurs, der über Bildung geführt wurde, ein patriarchaler.

Eine Ausnahme bildeten die „*Begums of Bhopal*“, die den zentralindischen Staat regierten, da für drei Generationen keine männlichen Nachkommen vorhanden waren.¹⁸⁵ Aus der Autobiographie von Sultān Ġahān Begum geht hervor, dass sie selbst von Männern unterrichtet wurde und dass ihr öffentliches Auftreten einem angemessenen Charakter als Muslima nicht hatte schaden können. Alle drei Begums erwiesen sich als starke Befürworterinnen von Bildung für Frauen. Sie errichteten und finanzierten mehrere Schulen.

Bis 1902 war Bildung für Frauen nach wie vor marginal, wurde aber durch eine zweite Generation, durch Šaiḥ ‘Abdullāh und seine Frau Waḥīd Ġahān Begum, forciert – auch in Form von Schulen. Šaiḥ ‘Abdullāh war selbst Konvertit und studierte in Aligarh. Er wurde 1902 zum Geschäftsführer der *Women’s Education Section of the All Indian Muhammadan Educa-*

¹⁸³ Minault, 1998, S. 55.

¹⁸⁴ Minault, 1998, S. 56.

¹⁸⁵ Sikandar Begum (1819–1868), Šāhġahān Begum (1838–1901) und Sultān Ġahān Begum (1858–1930), in: Minault, 1998, S. 25.

tional Conference (AIMEC) gewählt.¹⁸⁶ Seine Frau wurde im Rahmen der *zenānah* von britischen Privatlehrerinnen unterrichtet und hatte demnach auch bereits Erfahrung mit westlicher Bildung. Im Jahr 1906 gründeten sie in Aligarh eine Schule für Mädchen, die sowohl von muslimischer Seite als auch von der Regierung unterstützt wurde. Diese Schule unterlag ständiger Kontrolle und *purdah* wurde innerhalb dieser Schule streng aufrecht erhalten, um sich die Unterstützung der Elite zu garantieren.¹⁸⁷

Eine weitere Position zur Frauenbildung erfolgte von einem „*female advocate of social reform*“¹⁸⁸, von Rokeya Sakhawat Husayn (1880–1932). Im Gegensatz zu den bisher genannten Reformern wandte sie sich gegen die „*excessive absurdities of seclusion*“¹⁸⁹. Durch ihre Herkunft als Tochter eines *zamindar* (Grundbesitzer) hatte sie sowohl Kontakte zur Regierung als auch zu den *ašrāf*. Allerdings setzte sie sich nicht nur für die Bildung von Musliminnen ein, was sich auch in der Gründung einer Schule niederschlug, sondern erkannte auch die Bedürfnisse der ärmeren Bevölkerung in den Slums. Durch einen freiwilligen Zusammenschluss muslimischer Frauen wurde versucht, Frauen in den Slums Lese- und Schreibfähigkeiten sowie Gesundheitspflege und Hygienevorkehrungen beizubringen. Ihre feministischen Ansätze drückte sie in *Sultana's Dream* aus, einer Phantasieerzählung, die von einem Rollentausch zwischen Männern und Frauen handelte, d.h. Männer waren in diesem Fall in *purdah*. Einerseits nahm sie direkt Bezug auf die Vorteile gebildeter europäischer Frauen, andererseits nutzte sie diese auch als Abgrenzung zur Findung der eigenen Identität.

¹⁸⁶ Die AIMEC wurde 1880 von Sayyid Aḥmad Ḥān ins Leben gerufen, um Bildung unter allen Muslimen in Indien zu verbreiten. Dazu siehe Khan, Abdul Rashid, *The All India Muslim Educational Conference. Its Contribution to the Cultural Development of Indian Muslims 1886–1947*, Karachi, 2001.

¹⁸⁷ Siehe Metcalf, 2004, S. 109.

¹⁸⁸ Metcalf, 2004, S. 109.

¹⁸⁹ Metcalf, 2004, S. 109.

3.2.2 Die Positionen der *‘ulamā* zur Frauenbewegung

Im Gegensatz zu den bisher genannten Reformisten, die mit den Briten kollaborierten, hatten die *‘ulamā* eher autonomen Status bzw. kaum direkte Verbindungen zu den Kolonialherren. Aus diesem Grund waren sie auch nicht unbedingt vertraut mit den Inhalten europäischer Überlegungen über Frauen und deren Bildung. Durch die Bestrebungen, islamische Bildung aufrechtzuerhalten, erfolgten auch von Seiten der *‘ulamā* extensive Veröffentlichungen in regionalen Sprachen. Dabei wurde das Bild der europäischen Frau bzw. das der hinduistischen ausgeklammert.

„What was significant was only the ‘enemy within’, the unreformed, uneducated woman who did not know Islamic doctrine, was caught up in expensive and corrupting ceremonial practices and handled badly the responsibilities of her everyday life.“¹⁹⁰

Das bekannteste Werk wurde 1906 von dem muslimischen Gelehrten Mawlānā Ašrāf ‘Alī Thānawī (1863–1943) in Nordindien verfasst. Dieses Buch galt als *„guide for respectable women, it sets out the core of a reformist version of Islam that has become increasingly prominent across Muslim societies in the past hundred years“¹⁹¹*. In *Bihīštī zewār* (Himmlische Schmuckstücke) formuliert Thānawī seine Gedanken zu Geschlechterrollen, Gesellschaft, Frauen und auch der Beziehung zu Gott. Thānawī war ein Produkt der *madrassa* in Dēoband, die 1867 gegründet wurde.¹⁹² Diese Bewegung war bestrebt, die Qualität religiöser Bildung zu verbessern, indem sie sich zum einen als Verfechter eines skripturalistischen Islam präsentierte und zum anderen deutlich sogenannte nicht-islamische Traditionen ablehnte.

Thānawī greift auf Texte der hanafitischen Rechtsschule zurück, die historisch gesehen den islamischen Diskurs über Frauen formuliert haben. Thānawī beabsichtigte aber nicht die *šari‘a* zu reformieren. Sein Ziel war es, Frauen einen hohen Standard an Wissen über den Islam zu vermitteln.

¹⁹⁰ Metcalf, 2004, S. 104.

¹⁹¹ Metcalf, 1990, S. vii.

¹⁹² Siehe Metcalf, 1989.

Dieses Wissen lag traditionell im Bereich der Männer. Allgemein herrschte auf dem indischen Subkontinent um die Jahrhundertwende die Auffassung, Frauen von ihren abergläubischen Sitten und Ritualen, die aus ihrer permanenten Isolation vom öffentlichen Leben resultierten, reinigen zu müssen.¹⁹³

„For many years, I watched the ruination of the religion of the women of Hindustan and was heartsick because of it. I struggled to find a cure, worried because that ruin was not limited to religion but had spread to everyday matters as well. [...] The cause of this ruination is nothing other than woman's ignorance of the religious sciences. This lack corrupts their beliefs, their deeds, their dealing with other people, their character, and the whole manner of social life.“¹⁹⁴

Dieses Zitat Thānawīs bringt eine klare Trennlinie zwischen *bid'a* (unzulässige Neuerung) und *šari'a* zum Vorschein. Die Fortschritte, die die Reformer durch Bildung erreichen wollten, waren erstens, die Frauen zu besseren Musliminnen zu erziehen, indem sie von ihrem Aberglauben befreit werden und die schriftlichen Traditionen des Islam verinnerlichen. Zweitens sollten sie zu besseren Ehefrauen und Müttern ausgebildet werden, die moralisch als Vorbild für die kommenden Generationen dienen sollten.¹⁹⁵ In diesem Sinne sind die Ansätze der *'ulamā* ebenfalls reformistisch. Für Thānawī steht die Beziehung zu Gott an erster Stelle. Hier zeigt sich auch der Unterschied zu den sozio-religiösen Reformern. *„The contrast between one who is a socio-religious reformer and one who, as an 'alim, is concerned, above all, with religious rectitude.“¹⁹⁶* Dennoch war das Bestreben beider Positionen die Regulierung des Auftretens und der Rolle der Frau. Durch den direkten Rückgriff auf die normativen Quellen sollten nicht nur die Frauen von ihren un-islamischen Glaubenspraktiken

¹⁹³ Siehe Minault, Gail, *Women, Legal Reform, and Muslim Identity*, in: *Comparative Studies of South Asia, Africa, and the Middle East*, Vol. 17, No. 2, 1997, S. 1.

¹⁹⁴ Metcalf, 1990, S. 47f.

¹⁹⁵ Siehe Minault, Gail, *Women Education: Better Women and Better Muslims*, in: Gaborieau, Marc, *Madrasa – La Transmission du Savoir dans le Monde Musulman*, Paris, 1997, S. 159.

¹⁹⁶ Minault, 1997, S. 163.

purifiziert werden, sondern eigentliches Hauptanliegen war und ist es, Religion, Staat und Gesellschaft durch den Koran und die Sunna zu erneuern. Dabei sollen Religion, Recht, Moral und Politik, die voneinander unabhängig waren, erneut zusammengeführt werden.

Zusätzlich diente dieser Prozess einer eigenen Identitätsfindung, die die Muslime gegenüber der Kolonialmacht, der hinduistischen Mehrheit, aber auch gegenüber weiteren muslimischen Strömungen abgrenzte. Diese Position zeigte sich nicht nur in Indien, sondern auch in weiteren muslimisch geprägten Ländern, die kolonialisiert waren.¹⁹⁷

3.2.3 Modernistische Ansätze der Islamisten

Ab den 1930er Jahren formierte sich eine weitere Position, die zum Diskurs über Frauenbildung einen Beitrag leistete. Allerdings stand das Thema Bildung nicht im Mittelpunkt, sondern war auf die Abgrenzung muslimischer Frauen gegenüber westlichen Frauen fokussiert. Die Rede ist hier von den sogenannten Islamisten, insbesondere Sayyid Abū l-ʿAlā Mawdūdī, der 1941 die *Ġamāʿat-i islāmī* gegründet hatte.

Mawdūdī entstammt einer Familie aus der traditionellen muslimischen Oberschicht Indiens in Aurangabad. Er genoss keine traditionelle Gelehrtenausbildung und besuchte lediglich für kurze Zeit eine *madrassa* in Hyderabad. Erste politische Aktivitäten zeigte er, indem er sich am *Hilāfat-Movement* beteiligte. In den 30er Jahren wurde sein Interesse an politischen Diskursen durch die zunehmende Polarisierung zwischen Hindus und Muslimen gesteigert.

In Bezug auf Frauen befasste sich Mawdūdī hauptsächlich mit den Schrecken und Horrorszenarien, die aus der Freiheit westlicher Frauen folgten. Er verglich diese jedoch nicht mit der Lebensrealität muslimischer Frauen, sondern einem Idealbild, wie er es im Islam fand.¹⁹⁸ Seine Schriften richtete-

¹⁹⁷ Siehe Mitchell, Timothy, *Colonising Egypt*, Cambridge, 1991.

¹⁹⁸ Bei Thānawī dagegen wird immer wieder Bezug auf Musliminnen, wie u.a. die Frauen und Töchter des Propheten, genommen. In *Bihishti Zewar* liegt ein eigenes Buch zu den „*Stories of Good Women*“ vor, die als Vorbild dienen sollen. Vgl. Metcalf, 1990, Book Eight, S. 253–314.

ten sich dabei nicht in erster Linie als Kritik an den Westen, sondern dienten den sogenannten „*Oriental Occidentals*“,¹⁹⁹ die versuchten den Westen zu imitieren.

„[...] and now they want to mould the social pattern of their respective homelands also after the same Western pattern. They sincerely believe that the real aim of education for the woman is to enable her to earn her living and to acquire the arts of appearing attractive to the male. [...] In short, she should do anything and everything outside the house, and concern herself less with what is in the house.“²⁰⁰

Als Ideal dagegen sieht er den Nutzen und den Zweck islamischer Bildung folgendermaßen:

„It [Islam], however, recognizes a difference in the type of education meant for the man and the woman respectively. From the Islamic point of view, the right sort of education for woman is that which prepares her to become a good wife, good mother and good housekeeper. Her sphere of activity is home.“²⁰¹

An dieser Stelle wird auch der Kontrast zu Thānawī deutlich. Während Thānawī ebenfalls die Abgrenzung von Frauen und deren primäre Aufgaben innerhalb der Familie befürwortet, hält er diese Aufgaben für etwas, das innerhalb weniger Tage gelernt werden könnte. Vielmehr sollten Frauen auch traditionelles islamisches Wissen, wie zum Beispiel die arabische Sprache, erwerben. Während bei Thānawī Männer und Frauen lediglich in der Hierarchie, aber nicht in ihrem Intellekt unterschieden wurden, begriff Mawdūdī Frauen als Gegenteil von Männern.

„Woman has been created to bring forth and rear children, psychologically also she has been endowed with such abilities as suit her natural duties. [...] That is why she is tender and plastic instead of rough and rigid. [...] With these qualities she cannot be expected to function successfully in

¹⁹⁹ Maududi, *Purdah and the Status of Women in Islam*, Lahore, 2002, S. 73ff.

²⁰⁰ Maududi, 2002, S. 73.

²⁰¹ Maududi, 2002, S. 152.

*the spheres of life which demand firmness and authority, resistance and cold-temperedness [...].*²⁰²

Hier werden die Restriktionen für Frauen, insbesondere die von *purdah*, dezidiert mit dem Interesse an einer sozialen und moralischen Ordnung, in Verbindung gebracht. Insgesamt ist zu beobachten, dass Bildung für muslimische Frauen gegen Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts eher ein Symptom als einen Grund für sozialen Wandel darstellte.

*„Men wanted education for their women in order to make their own lives more harmonious, to be sure, but also to perpetuate their culture and social position. Such education was simultaneously evidence of sharif status and a way to maintain or even enhance the status.“*²⁰³

In allen drei Positionen wurde der Ort der Bildung für Frauen in der häuslichen Sphäre, entweder primär oder exklusiv, angesiedelt. All diese Ideen waren sowohl Wegbereiter als auch Hindernisse für die Entstehung von Schulen und für die Weiterentwicklung der Bildungsdebatte für Frauen. Diese Positionen repräsentieren auch heute noch, insbesondere in Pakistan, einen beträchtlichen Teil der Debatten für Frauenbildung.

3.3 Institutionalisierung von Frauenbildung

Die Entstehung von Schulen und Colleges konnte sowohl durch die Bemühungen der Missionare als auch durch die der Reformisten zu Beginn des 20. Jahrhunderts einen sichtbaren Anstieg verzeichnen. Nicht nur die Schulen, sondern auch verstärkt aufkommende Printmedien boten eine Plattform für Frauen, um Bildung zu erhalten und zu vermitteln. Außerdem bildeten sich Verbände, sogenannte *anğumans*, durch die diese Plattform zur Bildung ausgeweitet wurde.

3.3.1 Entstehung von Schulen und Colleges

Anhand von Statistiken über die Anzahl an Schulen und Colleges für Frauen lässt sich nur schwer ein repräsentatives Bild der Bildung von

²⁰² Maududi, 2002, S. 120.

²⁰³ Minault, Gail, 1998, S. 264.

muslimischen Frauen destillieren, da die Entstehung von Schulen lediglich einen Teil der Frauenbildung darstellt. Dennoch wurde in den 1880er Jahren eine Übersicht zu den Schulen für Frauen durch die *Indian Education Commission*, auch bekannt als die *Hunter Commission*,²⁰⁴ erstellt. Im Jahr 1929 wurde eine weitere Studie über den Bildungsstand in Indien angefertigt, die sogenannten *Hartog Reports*. Diese widmeten sich auch explizit dem Bildungsstand von Frauen und dem von Muslimen im Allgemeinen.²⁰⁵ Allerdings liegen keine Statistiken über den Bildungsstand muslimischer Frauen vor, ein deutlicher Anstieg – um ein Achtfaches²⁰⁶ – von Schulen für Frauen war dennoch bemerkbar.

Das „Paradox der Institutionen“²⁰⁷ spiegelt im Fall von Indien eine „gute Idee“ – nämlich Bildung für Frauen – sichtbar zu institutionalisieren. Aber diese Idee könnte durch diesen Prozess der Institutionalisierung zerrüttet werden, da eine Einrichtung nicht unbedingt als ein fruchtbarer Mittler von Bildung akzeptiert wird. Dementsprechend sind informelle Netzwerke, die zur Weiterleitung und zum Austausch von Ideen beitragen, insbesondere für stark geschlechtergetrennte Gesellschaften, unablässig. Außerdem bietet die Familie ein sowohl von Seiten der Gesellschaft als auch von Seiten der Frauen akzeptiertes Umfeld, in dem Bildung für Frauen entwickelt, debattiert und auch legitimiert werden konnte.²⁰⁸ Somit sind öffentliche Schulen nicht unbedingt für alle Gesellschaftsbereiche ein idealer Standort bzw. Institutionsform für die Vermittlung von Bildung. So wurde sowohl von den Briten als auch von den Reformern der Aligarh-Bewegung versucht, die Schulen den vor Ort soziokulturellen Normen anzupassen. Von Seiten der Missionare wurde dies erfolgreich durchgeführt. Ein weiteres Problem stellte der Mangel an weiblichen Lehrkräften dar. Zwar gab es sogenannte

²⁰⁴ Siehe Minault, 1998, S. 166.

²⁰⁵ Siehe Minault, 1998, S. 263 und Ali, Azra Asghar, *The Emergence of Feminism among Indian Muslim Women*, Oxford, 2000, S. 54.

²⁰⁶ Siehe Minault, 1998, S. 264.

²⁰⁷ Siehe Minault, 1985, S. 91.

²⁰⁸ Siehe Minault, Gail, *The Extended Family: Women and Political Participation in India and Pakistan*, Missouri, 1981, S. 3–18.

European school mistresses,²⁰⁹ aber diese wurden selten von den *ašrāf* angestellt, da befürchtet wurde, „*their teaching would influence the socio-religious life of their daughters or at least that the girls would fall victim to fashion*“²¹⁰. Der Anstoß, Schulen für Frauen zu gründen, galt demnach in erster Linie der Ausbildung von Lehrerinnen (*ustānī*), die den traditionellen Stil der *zenānah education* weiterführen sollten. Sowohl Zeitaufwand als auch letztendlicher Nutzen dieser Ausbildung waren nicht angemessen, da auch pro *ustānī* lediglich eine geringe Anzahl von Mädchen pro *zenānah* unterrichtet werden konnte. Aus diesen Anlässen gründeten Šaiḥ ‘Abdullāh und seine Frau Waḥīd Ġahān Begum im Jahr 1906 eine Schule für Mädchen in Aligarh, die unter anderem der Ausbildung weiterer Lehrerinnen dienen sollte.

Ein weiterer Verfechter von Bildung für Frauen in Schulen war Sayyid Karāmat Ḥusayn (1854–1917). Im Jahr 1912 wurde das *Karāmat Ḥusayn Girl's College* in Lucknow errichtet. Er selbst gehörte zu den Aktivisten, die sich bereits bei der AIMEC für Bildung von Frauen eingesetzt hatten und wegweisend für eine Errichtung einer *Women's Section of the Muhammadan Educational Conference* waren.²¹¹ Deren Vorsitz wurde 1902 von Šaiḥ ‘Abdullāh übernommen. Sayyid Karāmat Ḥusayns Bildungshintergrund setzte sich sowohl aus islamischer als auch englischer Bildung zusammen. Seine Netzwerke reichten über Allahabad, Lucknow, Hyderabad und Aligarh.

Allerdings fand die Bildung für Mädchen in vielen Fällen nach einer elementaren Grundschulbildung ein Ende, da durch das System von *purdah*, Mädchen ab einem Alter von ca. acht bis zehn Jahren nicht mehr alleine in die Schule kamen bzw. bereits früh verheiratet wurden. Danach hing eine

²⁰⁹ Khan, Abdul Rashid, *The All India Muslim Educational Conference. Its Contribution to the Cultural Development of Indian Muslims 1886–1947*, Karachi, 2001, S. 122.

²¹⁰ Khan, 2001, S. 123.

²¹¹ Siehe Minault, Gail, *Sayyid Karamat Husain and Education for Women*, in: Graff, Violette, *Lucknow: Memories of a City*, New Delhi, 1999, S. 159.

weitere Bildung von der Einstellung des Ehemanns und dessen Familie ab.²¹²

Die bedeutendsten Akteure, die für eine Bildung, die über Lese- und Schreibfähigkeiten hinausging und auch für Hochschulbildung sorgten, waren christliche Missionare. Im Jahr 1914 existierten 14 Colleges für Frauen, die von Missionaren geleitet wurden.²¹³ Die beiden Colleges, die auch verstärkt von muslimischen Mädchen besucht wurden, waren das *Kinnaird College* in Lahore und das *Isabella Thoburn College* in Lucknow. Beide Colleges entstanden aus Girl's High Schools. 1913 begann die *Zenānah Bible and Medical Mission* mit *college classes*. Allerdings waren derartige Einrichtungen nicht die Regel.

„Kinnaird College was a rare early twentieth-century institution that promoted female intellectual quality and encouraged women to consider professional careers after graduation.“²¹⁴

Insgesamt ist festzustellen, dass die Anzahl an Schulen für Frauen zu Beginn des 20. Jahrhunderts um ein Vielfaches angestiegen ist, aber dennoch übersichtlich blieb. Auch konnte zwischen diversen Bildungsangeboten, verschiedenen Typen von Institutionen und sogar Unterrichtssprachen, gewählt werden.

„These alternatives assuaged the fears of conservatives and liberals, the religious and the non-religious, those who desired radical change and traditionalists, anglophiles and anglophobes.“²¹⁵

Trotz dieser entstehenden Einrichtungen war nicht garantiert bzw. vorgesehen, dass Frauen eine professionelle Karriere oder einen Beruf anstreben. Diese Einrichtungen waren nach wie vor an eine spezielle Klientel gerichtet, die großen Wert auf sozialen Status und korrektes Benehmen legte. Allerdings formierten die Schulen und Colleges nur einen Teil der

²¹² Siehe Minault, 1998, S. 162f.

²¹³ Siehe Ali, 2000, S. 47.

²¹⁴ Maskiell, Michelle, *Social Change and Social Control: College-Educated Punjabi Women 1913–1960*, in: *Modern Asian Studies* 19,1, 1985, S. 57.

²¹⁵ Forbes, 1996, S. 53f.

„sichtbaren“ Bildung für Frauen. Diese Einrichtungen erwiesen sich auch zunehmend als Multiplikatoren, die eine breite Spannweite von informellen Netzwerken in Form von Clubs und Vereinigungen, Lesezirkeln, aber auch Zeitschriften, ermöglichten.

3.3.2 Entstehung von Urdu-Journalen

Die *Urdu-Journals* stellen für die Untersuchung von Bildung für muslimische Frauen in Indien unablässige Quellen dar. Während die Anzahl der Schulen den quantitativen Aspekt der Frauenbildung beleuchtet, eröffnen die Zeitschriften einen neuen Boden für den Austausch über soziale Aspekte, aber sie erhöhten auch den schriftlichen Beitrag von Frauen zu Bildungsangelegenheiten wie beispielsweise Hygiene und Erziehung von Kindern.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts entstanden die ersten Urdu-Journale durch die Bemühungen von Männern und die Artikel waren auch in der Regel von ihnen verfasst. Das erste Journal, *Aḥbār al-Nisā (Women's News)*, das 1887 von Sayyid Aḥmad Dihlawī herausgegeben wurde, erschien zweimal im Monat, verschwand aber nach kurzer Zeit wieder, da es heftige Kritiken aus den eigenen Reihen erhielt, galt aber dennoch als wichtige Inspiration für weitere Journale. Ein weiteres Urdu-Journal, *Mu'allim-i Niswān (The Women's Teacher)* entstand in den späten 1880er Jahren in Hyderabad durch Muhibb-i Ḥusayn (gest. 1930). Dieses Journal zeigt nicht nur, dass die Debatten um Bildung für Frauen bis Ende des 19. Jahrhunderts fast ausschließlich von Männern geführt wurden, sondern auch, dass dies so geschehen sollte. Allerdings richtete sich dieses Journal ausdrücklich gegen *purdah*, da dies zu extrem praktiziert wurde und auch in diesem Maße nicht im Einklang mit der *šari'a* stand.²¹⁶ Im Jahr 1901 wurde dieses Journal wieder eingestellt, da die Kritiken an *purdah* von Muhibb-i Ḥusayn zu lautstark wurden.²¹⁷

²¹⁶ Siehe Minault, 1998, S. 108.

²¹⁷ Für Jahre wurden diese Kritiken ohne großen Widerhall aufgenommen, allerdings erschien ein Artikel, in dem das System *purdah* mit „*putting a leather padlock on their*

Die drei bekanntesten und auch einflussreichsten Journale für Frauen waren *Tahqīb al-Niswān*, *Hātūn* und *ʿIsmat*. *Tahqīb al-Niswān* wurde 1898 von Sayyid Mumtāz ʿAlī, der auch zu den Befürwortern der Women's Section der AIMEC gehörte und seiner Frau Muhammadi Begum (1878–1908) in Lahore gegründet und erschien wöchentlich. Das Journal überlebte bis 1950 und erwies sich auch während des *Pakistan Movements* als eine wichtige Plattform für politische Debatten muslimischer Frauen.²¹⁸ Durch *Tahqīb al-Niswān* wurde Urdu-Journalismus für Frauen popularisiert. Zentrale Themen waren Bildung, Haushalt, Kindererziehung und Familienleben. Außerdem wurden wiederholt die Reform und Abschaffung nicht-islamischer Traditionen diskutiert. Das Journal ist darüberhinaus ein Informant für den graduellen Anstieg von Bildung und Aktionen von Frauen außerhalb der *zenānah* durch die Ankündigung von Treffen, Reden von und für Frauen, neuen Schul- oder Vereinsgründungen, aber auch Reiseberichten. Allerdings war das Journal auch den Kritiken konservativer Familien ausgesetzt, die Sayyid Mumtāz ʿAlī vorwarfen, Frauen zur Revolte anzustiften. Muhammadi Begum wurde 1904 zur alleinigen Herausgeberin und gründete ein weiteres Magazin, *Muṣīr-i Māḍar*, das speziell für Mütter vorgesehen war.

Ab 1904 erschien monatlich *Hātūn (Gentlewoman)*²¹⁹ als Journal der Women's Section der AIMEC, gegründet von Šaiḥ ʿAbdullāh und seiner Frau Waḥīd Ğahān Begum. Zunächst stand es in Konkurrenz zu *Tahqīb al-Niswān*. Auch in *Hātūn* war Bildung für Frauen zentrales Thema. Im Jahr 1914 wurde die Veröffentlichung wieder eingestellt, da die primäre Aufgabe von Šaiḥ ʿAbdullāh und seiner Frau im Management der eigens gegründeten Schule lag. Nichtsdestoweniger wurden in *Tahqīb al-Niswān* von Šaiḥ ʿAbdullāh weitere Artikel verfasst. Das dritte Magazin, *ʿIsmat (chastity)*,²²⁰ entstand 1908 durch Rašīd al-Ḥayrī (1868–1936) in Delhi. Im

women's private parts verglichen wurde. Dieser Vergleich schien nicht angemessen für ein weibliches Publikum. Siehe Minault, 1998, S. 110.

²¹⁸ Siehe Ali, 2000, S. 215.

²¹⁹ Siehe Minault, 1998, S. 123.

²²⁰ Siehe Ali, 2000, S. 216.

Gegensatz zu Mumtāz ‘Alī und Šaiḥ ‘Abdullāh hatte Rašīd al-Ḥayrī keine College-Bildung durchlaufen, war aber als Autor in Urdu durch seine Romane *Šaleḥāt* (*Saleha's Life*) und *Manāzil al-Sā'ira* (*Stages of a Journey*) bekannt.²²¹ Letzterer Roman hat eher didaktischen Anspruch und handelt von den Problemen, die entstehen, wenn Kinder zu sehr verwöhnt werden. *Šaleḥāt* ist dagegen ein tragischer Liebesroman. In den ersten Erscheinungsjahren von *‘Ismat* schrieb Rašīd al-Ḥayrī unter diversen weiblichen Pseudonymen, um Frauen zum Schreiben zu bewegen, da die Anzahl der Artikel, die von Frauen geschrieben wurden, eher spärlich ausfiel.²²²

Journale, wie *Tahqīb al-Niswān*, *‘Ismat* und *Ḥātūn*, lieferten demnach einen wichtigen Quellenfundus, um Informationen über die Perspektiven von Frauen zu Bildung zu erhalten. Bei der Visualisierung der Journale finden sich auf den Titelseiten immer wieder Frauen, die ein Buch lesen. In den Titeln der Journale – *Reform of Women*, *Chastity* und *Gentlewoman* – ist aber auch nach wie vor die „civilizing mission“ der Männer zu verspüren. Allerdings wurden die Botschaften und Inhalte, die unter diesen Titeln erschienen, weitreichend von den *ašrāf* akzeptiert. Die Inhalte jedoch wurden zunehmend von Frauen gefüllt und erschufen somit ein Bewusstsein unter den Frauen, das über den Horizont der Familie hinausreichte und sich in der Wahrnehmung einer sich zunehmend festigenden „Muslim sisterhood“ manifestierte.²²³

3.3.3 Die Rolle von *Anḡumans*

Einen ebenso unablässigen Beitrag für das öffentliche Bewusstsein und der sichtbaren Propagierung von Bildung für Frauen leisteten die sogenannten *anḡumans* (Vereinigungen, Verbände). Die *anḡumans* bildeten sich nach „westlichem“ Vorbild mit regelmäßigen Treffen, gewählttem Vorstand, Fundraising-Kampagnen und eigenen Verbandszeitschriften. Sie

²²¹ Siehe Minault, 1998, S. 131.

²²² Siehe Ali, 2000, S. 216f.

²²³ Siehe Ali, 2000, S. 25f.

entstanden in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zum einen, um sich gegenseitig über gegenwärtige Missstände oder soziale Probleme zu informieren, zum anderen um durch eine starke Lobby den Fortschritt der eigenen Gesellschaft voranzutreiben.

„[...] such associations emerged in response to local educational and social needs, to champion reforms, to found schools, and to foster public activity in the Muslim community.“²²⁴

Der erste speziell für Muslime gegründete Verband war die *Anḡuman-i Ḥimāyat-i Islam* (Verband zum Schutz des Islam) in Lahore, deren Klientel sich ausschließlich aus Muslimen rekrutierte und sich auch den Namen zum Ziel machte durch die Verbreitung islamischer Kultur, gepaart mit Bildung sowohl für Jungen als auch für Mädchen. Ein weiterer Verband war die *Anḡuman-i Islam* in Bombay, gegründet 1867 durch Badruddin Tyabji (1844–1906), der auch ein starker Verfechter von Bildung für Frauen war. Er ermutigte Frauen an weiteren Verbandsgründungen zu partizipieren und *purdah* zu vernachlässigen, wenn es den Weg zur Bildung versperren würde. Wie Sayyid Aḥmad Ḥān befürwortete er ebenfalls die Verbindung islamischer mit „westlicher“ Bildung, war aber einer der wenigen Muslime, die den *Indian National Congress*²²⁵ unterstützten. Die AIMEC wurde auch als Reaktion auf die Gründung des INC verstanden. Unter dem Deckmantel von Debatten und Diskussionen über Bildung und einer expliziten Distanzierung von politischen Angelegenheiten wurde dennoch versucht, Muslime von der Teilnahme am INC abzuhalten. Klares Ziel war dabei, die Muslime Indiens zu vereinigen und sich auch gleichzeitig die Patronage der Kolonialherren zuzusichern. Was die Diskussionen um die Bildung von Frauen und deren Umsetzung anging, wurden diese erst durch Šaiḥ ‘Abdullāh ab 1902 initiiert.

²²⁴ Minault, 1998, S. 182.

²²⁵ Der *Indian National Congress* (INC) entstand 1885 als eine Partei, die sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts stark machte für die Unabhängigkeit Indiens von den Briten. Sayyid Aḥmad Ḥān war strikt gegen eine Beteiligung von Muslimen im INC.

Besonders für muslimische Frauen bedeutete die Gründung spezieller Frauenvereine die Möglichkeit einer neuen Öffentlichkeit, die sich in Form von *purdah clubs* oder *social organizations* entwickelte.²²⁶ Meist entstanden diese Assoziationen durch europäische Frauen in Verbindung mit christlichen Missionaren, wie die *Juvenile Female Society* (1820), die für die Gründung mehrerer Schulen für Mädchen sorgte. Die meisten dieser Assoziationen entstanden jedoch zu Beginn des 20. Jahrhunderts, wie beispielsweise die *Anḡuman Hawatīn* in Hyderabad (1901) oder die *Anḡuman-i Ḥātūnān-i Islam* in Lahore (1907). Diese *anḡumans* wurden in der Regel von Familien privat finanziert, dienten dem Austausch von Frauen außerhalb der Familie und trugen zum Verständnis einer *Muslim sisterhood* bei. Außerdem förderten sie durch die Mitgliedsbeiträge soziale Aktivitäten und Hilfen für weniger privilegierte Bevölkerungsschichten. Im Jahr 1914 wurde durch die Begum von Bhopal, während der Einweihungsfeier einer neuen Residenz der Mädchenschule von Aligarh, der *woman's branch* der AIMEC, die *All-India Muslim Ladies' Conference* (AIMLC) – *Anḡuman-i Hawatīn-i Islam* – ausgerufen. Zunehmend wurden diese Organisationen auch politisch aktiv – über die Kanäle, die ihnen offenstanden, hauptsächlich über die Familie und einflussreiche Verwandtschaft. Drei Jahre später, 1917, wurde die *Women's Indian Association* (WIA) und 1927 die *All-India Women's Conference* (AIWC) gegründet.²²⁷ Sowohl die Mitglieder der WIA als auch der AIWC rekrutierten sich aus hinduistischen und muslimischen Frauen. Beide Organisationen widmeten sich in erster Linie Angelegenheiten, die Frauen betreffen, auf nationaler Ebene. Der Beitrag von Schulen, Journalen und Verbänden förderte nicht nur die Verbreitung von Bildung, sondern auch das Bewusstsein und die Akzeptanz gewisser sozialer und professioneller Aktivitäten von Frauen, insbesondere unter den *ašrāf*. Diese Aktivitäten bezogen sich hauptsächlich auf Bildung, Medizin und ehrenamtliches Engagement.

²²⁶ Siehe Ali, 2000, S. 35f.

²²⁷ Zur Geschichte der AIWC siehe: Basu, Aparna/Ray, Bharati, *Women's Struggle: A History of the All India Women's Conference 1927–1990*, New Delhi, 1990.

3.4 Eine politisierte Agenda für Frauen – Der Staat Pakistan

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde die bestehende Segregation zwischen den Geschlechtern von der *educated elite* der indischen Muslime hinterfragt – ein immer wiederkehrendes Thema war die Befürwortung, Anfechtung oder Zementierung von *purdah*. Zur selben Zeit nahmen auch internationale Ereignisse wie der Erste Weltkrieg, das *Ḥilāfat Movement* (1919–1924) und die stärker werdenden Unabhängigkeitsbestrebungen Indiens Einfluss auf die öffentliche Rolle von Frauen.²²⁸

*„While earlier she was seen as merely a housewife, with hardly any public role to play, she now increasingly began being seen as a major source of encouragement and support to the struggle in which Muslim men were deeply involved.“*²²⁹

Zunehmend wurden auch in den *anḡumans* politische Themen debattiert und erste Aktionen folgten.

Eine der ersten politischen Handlungen war die Sendung einer Delegation der WIA zu Edwin Montagu²³⁰ während seiner politischen Erkundungstour in Indien, um für ein Stimmrecht für Frauen, Bildung und auch Zugang zu öffentlichen Ämtern einzutreten. Allerdings befanden sich unter den Repräsentantinnen fast ausschließlich Frauen von INC-Mitgliedern, an Stelle von Repräsentantinnen indischer Frauen *per se*.²³¹ Allerdings wurde die Forderung zunächst zurückgewiesen, mit der Begründung, dass die Umsetzung eines entsprechenden Entschlusses verfrüht wäre und daher zu Unruhen führen könnte. Bemerkenswert war die Reaktion der Briten hin-

²²⁸ Das *Ḥilāfat Movement* entstand aufgrund der Behandlung des türkischen Kalifen Mustafa Kemal durch die Briten nach dem Ersten Weltkrieg im Jahr 1919. Dadurch, dass die Herrschaft der Moguln ebenfalls durch die Briten beendet wurde, sahen die indischen Muslime die Notwendigkeit, den Kalifen zu unterstützen.

²²⁹ Ali, 2000, S. 44f.

²³⁰ Edwin Montagu war zwischen 1917 und 1922 Staatssekretär in Indien. 1917 kündigte er an, dass das Ziel britischer Herrschaft ein *„gradual development of self-governing institutions with a view to the progressive realization of responsible government in India as an integral part of the British Empire“* sei. Siehe Metcalf/Metcalf, 2002, S. 165.

²³¹ Minault, 1998, S. 288.

sichtlich ihrer ‚civilizing mission‘, die nach dem Ersten Weltkrieg in Bezug auf Frauen anders konnotiert wurde.

„After World War I British critics of Indian society complained that middle-class Indian had no sympathy for the customs and traditions of the rural masses. Previously it was ‚Indian women‘ who needed protecting, now it was ‚poor women‘.“²³²

Nicht nur von britischer Seite, sondern auch von Seiten indischer Nationalisten wurde Druck ausgeübt. So wurden Kritiken von indischer Seite laut, wenn sich Frauen zu den *evils of patriarchy*²³³ äußerten, da diese wiederum auf die einstige *civilizing mission* der Briten unterstützend wirkten. Stillschweigen würde jedoch das Stereotyp ignoranter und ungebildeter Frauen verstärken. Von diesem Dilemma ausgehend wurde eine Ebene gesucht, auf der, ohne als unloyal gegenüber der eigenen Kultur disqualifiziert zu werden, Mitspracherecht verwirklicht werden konnte. Zu dieser Ebene gehörten die Einforderung von Bürgerrechten und des Stimmrechts, was in Zeitschriften und Vereinigungen diskutiert wurde. Das anwachsende Selbstbewusstsein unter indischen Frauen schien zunächst über ethnische und religiöse Grenzen auf der Ebene von „education, health care and the struggle against such social evils as child marriage“²³⁴ hinwegzusehen. Allerdings blieb der ansteigende *communalism*,²³⁵ der sich durch die Gründung der *Muslim League* 1906²³⁶ und auch der Kampagne für eine muslimische Universität in Aligarh als ein „effort to create an all-India Muslim constituency and to carve out for it as decisive piece of political power“²³⁷ ausdrückte, nicht verborgen. Während die WIA und die AIWC den Anspruch erhoben, alle Frauen Indiens „regardless of commu-

²³² Forbes, 1996, S. 92f.

²³³ Siehe Forbes, 1996, S. 93.

²³⁴ Ali, 2000, S. 168f.

²³⁵ *Communalism* wird hier und im Folgenden im Original verwendet, da der Begriff nicht adäquat übersetzt werden kann. Er steht für Konflikte zwischen sozialen, meist religiösen Gruppen.

²³⁶ Die *Muslim League*, die damalige Partei für indische Muslime, wurde 1906 in Dhaka, im heutigen Bangladesch, gegründet.

²³⁷ Minault, Gail/Lelyveld, David, *The Campaign for a Muslim University, 1898–1920*, in: *Modern Asian Studies* 8,2, 1974, S. 145.

nity“²³⁸ zu repräsentieren und sich auch Musliminnen diesen Organisationen anschlossen, entstanden Organisationen wie die AIMLC, die sich auf die Belange muslimischer Frauen wie religiöse Bildung und Rechte der Frauen gemäß islamischer Gesetzgebung, konzentrierten. Dabei fiel die Gründung der AIMLC in eine Zeit, in der nicht nur der Erste Weltkrieg begann, sondern in der sich auch indische Nationalbestrebungen profilierten. So wurde 1916 der Lucknow-Pakt zwischen dem INC und der *Muslim League* geschlossen, in dem vereinbart wurde, gemeinsam die Selbstregierung der indischen Bevölkerung von den Briten zu fordern. Der direkte Einfluss der AIMLC bleibt dabei fraglich, da die AIMLC erstens an die Aligarh-Bewegung gebunden war und zweitens lediglich ein Bewusstsein von muslimischer Identität hervorgerufen haben könnte, aber keineswegs die Ursache politischen bzw. religiösen Separatismus darstellte. Während des *Hilāfat Movements* hatte die *Muslim League*, aber auch die AIMEC, die der britischen Regierung gemäßigt bzw. loyal gegenüberstanden, hohe Einbußen in ihrer Popularität zu verzeichnen, da ein Teil der muslimischen Bevölkerung, insbesondere muslimische Intellektuelle, zusammen mit dem INC, eine Allianz gegen Großbritannien bildeten. Diese Allianz zeigte sich sowohl zwischen Hindus und Muslimen als auch innerhalb der Muslime. Das *Hilāfat Movement* erreichte weder die Aufrechterhaltung der gemeinsamen nationalistischen Bestrebungen von Hindus und Muslimen noch bewirkte es eine Einigung unter den Muslimen. Die *Muslim League* konzentrierte sich demnach nach Scheitern des *Hilāfat Movements* auf *community politics*. Angesichts der Übertragung des Stimmrechts für Frauen machte sich die Muslim League dafür stark, allerdings als „a product of political calculations, and not a sign of a sea-change in its attitude towards women“²³⁹. Auch wenn diese Maßnahme aus politischem Kalkül entstand, eröffnete sie einen weiteren Raum für Frauen zur politischen Partizipation, die sich besonders im *Pakistan Movement* zeigen sollte. Weitere Geset-

²³⁸ Minault, 1998, S. 287.

²³⁹ Jalal, Ayesha, *The Convenience of Subservience: Women and the State of Pakistan*, in: Kandiyoti, Deniz (Hg.), *Women, Islam and the State*, London, 1991, S. 77–114.

zesreformen, die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts durchgeführt wurden, waren zur Besserung der Situation der Frauen gedacht – resultierend aus den Diskursen über nicht-islamische Traditionen. Die Hauptagenda stellten jedoch die Interessen einer *Muslim Community* dar, wie bei Minault bemerkt wird.

„In the early part of the 20th century, therefore, an unlikely coalition of ulama, Muslim middle-class reformers, and westernized politicians with nationalist leanings came together – for very diverse reasons – to enact a series of legal reforms.“²⁴⁰

Bereits 1898 wurden diese Reformen von Sayyid Mumtāz ‘Alī in *Ḥuqūq al-Niswān (Women’s Rights)* eingefordert. Zu diesen Reformen gehörten u.a. der *Shariat Application Act* von 1937 und der *Muslim Dissolution of Marriage Act* von 1939, die von Frauenorganisationen zunächst als förderlich für die rechtliche Besserstellung muslimischer Frauen in Indien betrachtet und unterstützt wurden, letztendlich aber eher der Bildung einer muslimischen Identität als einer sichtbaren Verbesserung der bestehenden Verhältnisse nutzten.²⁴¹ *„The political awakening of Muslim women seemed to be inextricably linked to the struggle for a separate Muslim state in India.“²⁴²* Im Jahr 1930 wurde die Zwei-Nationen-Theorie, die die Basis für die Teilung des Subkontinents 1947 war, von Muhammad Iqbal (1877–1938)²⁴³ zum ersten Mal vor der *Muslim League* ausgesprochen. 1940 wurde die Teilung in der Lahore-Resolution verabschiedet und 1947 wurden nach dem Mountbattenplan die Aufteilung sowie die Unabhängig-

²⁴⁰ Minault, 1997, S. 4.

²⁴¹ In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden auf Grundlage der Religionszugehörigkeit *Personal Laws* erlassen, die in Fragen wie Heirat, Scheidung, Unterhalt oder Erbfolge, Anwendung finden sollten. Dies waren gesetzliche Neuerungen, die sich in erster Linie an den Grenzen religiös definierter Gemeinschaften orientierten.

²⁴² Willmer, David, *Women as Participants in the Pakistan Movement: Modernization and the Promise of a Moral State*, in: *Modern Asian Studies* 30, 3, 1996, S. 574.

²⁴³ Muhammad Iqbal, auch geistiger Vater Pakistans genannt, formulierte die Zwei-Nationen Theorie auf der Basis, dass Muslime eine eigene Nation bilden. Außerdem nannte er bereits die Grenzen, die den muslimischen Staat umschließen sollten.

keit Britisch-Indiens festgelegt.²⁴⁴ Das *Pakistan Movement* bzw. die eigentliche Teilung besitzt auch heute noch „*an uncertain place in historical narrative even for historians of Pakistan*“²⁴⁵. Gleiches trifft auch auf die Bedeutung des *Pakistan Movement* für Frauen zu. Während es zum einen als „*important watershed in the social history of Muslim women*“²⁴⁶ beschrieben wird, wird es zum anderen auch als

„*agenda for women [that] seems to have been mainly a case of identifying an obvious and distinct constituency which could be readily exploited for rhetorical purposes and politically mobilized to good effect*“²⁴⁷

subsumiert. Das heißt, dass den nationalistischen Bestrebungen lediglich eine soziale Komponente hinzugefügt wurde. Allerdings wurde eine neue Plattform für weitere Aushandlungsprozesse der Geschlechterverhältnisse geschaffen.

„*In a sense, the Pakistan movement offered a new discursive arena within which the question of sexual territory in Muslim society could be debated. The empty public space that had existed in India's Muslim community since the loss of the 'moral city' in the nineteenth century had effectively been filled by the promise of the new 'moral state' that Pakistan seemed to offer.*“²⁴⁸

Für Frauen bedeutete das Zugang und Mitwirkung an politischen Aktionen wie Demonstrationen oder Wahlkampfkampagnen.²⁴⁹ Diese fanden jedoch „*without exceeding the limits of their customary domestic sphere*“²⁵⁰ statt, d.h. Demonstrationen wurden in *burqa* abgehalten und die Wahlkampagnen richteten sich nur an Frauen. Der Teilung folgte eine bis heute andau-

²⁴⁴ Lord Louis Mountbatten war Generalgouverneur und letzter Vizekönig von Indien. Der Plan Britisch-Indien in die Unabhängigkeit zu entlassen und in zwei Staaten zu teilen – Indien und Pakistan – wurde nach ihm benannt.

²⁴⁵ Gilmartin, David, *Partition, Pakistan, and South Asian History: In Search of a Narrative*, in: *The Journal of Asian Studies* 57, 4, 1998, S. 1068–1095.

²⁴⁶ Dushka H. Saiyid, *Women's Role in Pakistan Movement*, Dawn, 1999.

²⁴⁷ Willmer, 1996, S. 574.

²⁴⁸ Willmer, 1996, S. 578.

²⁴⁹ Siehe Papanek, Hanna, *Purdah in Pakistan: Seclusion and Modern Occupations for Women*, in: *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 33, No. 3, 1971, S. 523.

²⁵⁰ Willmer, 1996, S. 581.

ernde Debatte, auf welcher Basis sich pakistanischer Nationalismus und Identität bilden könnten, die auch im *Pakistan Movement* nicht definiert werden konnten. „*The Pakistan movement was a peculiar case of a nationalist movement without a clearly defined nation to represent.*“²⁵¹

Was die Debatte um Bildung für Frauen angeht, drehte sich diese nach wie vor um „*educated women made better mothers and wives*“²⁵² bzw. sie diente der Zementierung einer privilegierten Oberschicht. Neben Bildung für Frauen wurde auch zum ersten Mal der Eintritt von Frauen in die Arbeitswelt thematisiert. „*Women's work came to be seen as necessary to realizing the developmental project of the modernizing state.*“²⁵³ Dieser Forderung geht die Annahme voraus, dass Frauen bisher kaum Zugang zu Berufen hatten. Diese Überlegung ist demnach *per se* auf eine „*class agenda*“²⁵⁴, die in der urbanen Oberschicht entstand, zurückzuführen. Diese Bestrebungen zielten auf eine Einbeziehung von Frauen in die Arbeitswelt ab, die bis dato noch nicht möglich war bzw. nicht für notwendig erachtet wurde. Die traditionellen Rollen als Mütter, Töchter oder Ehefrauen wurden dabei aufrechterhalten.

„*Women are still being educated to be better wives and mothers among the upwardly mobile groups in society, but not to enter the work force. Women in the work force have still benefited little from education, nor is the education available relevant to their needs.*“²⁵⁵

Auf diese Weise wurden neue Räume erschlossen, die über die doppelt kolonialisierte private Domäne hinausgingen. Die verbreitetsten Beschäftigungen befanden sich im schulischen und im medizinischen Bereich. In weiteren Domänen, beispielsweise in Banken, wurden separate Abteilungen für Frauen eingeführt. Frauen wurden somit nicht mehr aus der Öff-

²⁵¹ Willmer, 1996, S. 574.

²⁵² Rouse, Shahnaz, *The Outsider(s) within*, in: Jeffery, Patricia/Basu, Amrita (Hg.), *Appropriation Gender: Women's Activism and Politicized Religion in South Asia*, New York, London, Routledge, 1998, S. 55.

²⁵³ Rouse, 1998, S. 55.

²⁵⁴ Rouse, 1998, S. 55.

²⁵⁵ Minault, 1985, S. 95.

fentlichkeit ausgeschlossen, wurden aber „extra“ in das bestehende System eingesetzt. Während des wirtschaftlichen Aufschwungs unter General Ayyub Khan (1958–1969) waren diese Bestrebungen in der Bildungspolitik stark mit wirtschaftlichen Interessen verbunden. *„In the heyday of economic boom under Ayub Khan in the 1960s, female literacy was promoted as a way of creating a larger workforce.“*²⁵⁶ Auch Zulfikar Ali Bhutto (1972–1977) verfolgte diese Strategie. Die Zahl an Bildungseinrichtungen war dementsprechend im Ansteigen begriffen; diese Einrichtungen wurden durch den Staat unterstützt bzw. während der Regierungszeit Bhuttos verstaatlicht.²⁵⁷ Bei Shahnaz Rouse (1998) wird die *Post-Independence*-Periode folgendermaßen beschrieben:

*„The state did, however, maintain a contradictory position vis-à-vis women. It encouraged them to participate in public life, but as second-class citizens insofar as men formally controlled their sexuality, and it expected them to see such participation in the public domain as additional to their prescribed and primary roles – which continued to cast as private roles.“*²⁵⁸

3.5 Die Islamisierung Pakistans und Frauenbildung

Die Machtübernahme 1977 durch den Militärdiktator Zia ul-Haq und seine Islamisierungspolitik schien Pakistan endlich seinen *raison d' être* – „Islam and Islamisation of society“²⁵⁹ – zu geben. Teile der *‘ulamā* sowie die *Ġamā‘at-i islāmī*, die bereits vor Zia ul-Haqs Zeit als Diktator eine *Islamisierung* der Gesellschaft zu realisieren versuchten, erfuhren eine Erweiterung ihrer Macht. Auch wenn unter Zia ul-Haq *„female education was virtually ignored as there was no real attempt at improving female primary education“*²⁶⁰, hatte die Islamisierungspolitik – wenn auch nicht direkt –

²⁵⁶ Weiss, Anita, *Benazir Bhutto and the Future of Women in Pakistan*, in: *Asian Survey*, Vol. 30,5, 1990, S. 440.

²⁵⁷ Siehe IPS Task Force Report, *Pakistan Religious Education Institutions: An Overview*, Islamabad, 2002.

²⁵⁸ Rouse, 1998, S. 58.

²⁵⁹ Saigol, Rubina, *Knowledge & Identity: Articulation of Gender in Educational Discourse in Pakistan*, Lahore, 1995, S. 179.

²⁶⁰ Weiss, 1990, S. 440.

einschneidende Auswirkungen auf den Zugang und die Inhalte von Bildung für Frauen, aber auch auf die Mobilisierung von Frauen. Zwei Maßnahmen, die dazu beitrugen, waren die Implementierung der sogenannten *Ḥudūd-Ordinances* und die Anerkennung und Unterstützung der *‘ulamā* und der *madrasas*. Gleichzeitig wurde mit diesen Maßnahmen ein ansteigendes religiöses Bewusstsein in die Bevölkerung getragen.

„People, at least in urban areas, are now thinking in an unprecedented way about where Islam fits into their ‚secular‘ lives. The government laws and directives are causing many people to discuss and try to decipher what Islam means to them, and the extent to which they – on a personal level – wish to integrate Islamic teachings into their lives.“²⁶¹

3.5.1 Weibliche Reaktionen auf die Islamisierungspolitik

Bereits seit der Lahore-Resolution 1940 existierte die Debatte, ob Pakistan einen Staat für Muslime darstellen und sich auf westliche bzw. koloniale Gesetzgebung besinnen sollte oder ob in Pakistan die Errichtung eines islamischen Staats auf der Grundlage der *šari‘a* erfolgen sollte. Zwischen der Teilung und 1979 wurde lediglich 1961 unter Ayyub Khan die *Muslim Family Laws Ordinance* erlassen, die eine Reform des *Shariat Application Act* von 1937 war.²⁶² Im Jahr 1979 wurden von Zia ul-Haq eine Serie von Reformen – *Nizām-i Islām* – angekündigt, die insbesondere vier „säkulare“ Bereiche, die Wirtschaft, die Rechtsorgane, das Strafrecht und die Bildungspolitik, mit der proklamierten Islamisierung versah.²⁶³ Die beiden Letzteren sind im Folgenden von Bedeutung. Die Implementierung der *Ḥudūd Ordinances*²⁶⁴ sah die Bestrafung von Verbrechen – wie Diebstahl,

²⁶¹ Weiss, Anita, *Women’s Position in Pakistan. Sociocultural Effects of Islamization*, in: *Asian Survey*, Vol. 25, No. 8, 1985, S. 876.

²⁶² Die *Muslim Family Laws Ordinance* sicherte Frauen das Recht auf Scheidung, Erbrecht und das Recht auf eine Einverständniserklärung der ersten Ehefrau bei einer weiteren Eheschließung des Mannes zu. Dazu siehe Carroll, Lucy, *Muslim Family Law in South Asia*, in: *Encyclopaedic Survey of Islamic Culture*, Vol. 18: *Perspectives in Islamic Law*, New Delhi, 1998, S. 173–187.

²⁶³ Siehe Weiss, 1985, S. 868.

²⁶⁴ *Ḥudūd*, Sing. *hadd*, heißt wörtlich die Grenze, bezeichnet im Koran festgelegte Strafen.

Einbruch, Mord, Ehebruch und Meineid – nach der hanafitischen Rechtsschule vor. Dass die *Hudūd Ordinances*, insbesondere in Bezug auf *zinā* (Ehebruch), tatsächlich einen diskriminierenden Eingriff in die Rechte pakistanischer Frauen darstellten, bleibt auf dem Papier unumstritten.²⁶⁵ Der direkte Einfluss auf die Mehrheit von Frauen bleibt jedoch fraglich.²⁶⁶ Allerdings hat sich 1981 als Reaktion auf die *Hudūd-Ordinances* das *Women's Action Forum* (WAF) gegründet, das sich aus berufstätigen Frauen, hauptsächlich Anwältinnen, zusammensetzte.²⁶⁷ Zwar wurde das WAF als elitär bezeichnet, konnte aber schon kurz nach der Gründung einen Zuwachs an Mitgliedern und Popularität verzeichnen. Oberstes Ziel des WAF war „*to raise consciousness and to promote and protect the rights of women in Pakistan*“²⁶⁸. Das WAF erkannte jedoch, dass jegliche Handlungen und Aktionen nur in einem islamischen Rahmen durchgeführt werden können. „*It seemed pointless to oppose the supposed word of God with the mere words of women.*“²⁶⁹ Die Konsequenz davon war, dass sich die Anwältinnen verstärkt mit islamischem Recht befassten und versuchten, die Öffentlichkeit über diverse Veranstaltungen, wie Reden, Dichterlesungen, aber auch Demonstrationen, über ihre Rechte zu informieren. Außerdem boten sie Arabischkurse an, um der Kritik „*that their members are a small minority of westernized women who do not understand or care about Islam*“²⁷⁰ entgegenzutreten. Neu an diesem Forum war, „*[that] for the first time, [such programs] were being implemented by women in their struggle for their own rights*“²⁷¹. Trotz der Popularität repräsentierte das WAF nur eine Minderheit der pakistanischen Frauen und war in seinen Zielen dem-

²⁶⁵ Siehe Weiss, 1985, S. 869 und Rouse, 1998, S. 55.

²⁶⁶ Siehe Kennedy, Charles, *Islamization in Pakistan: Implementation of the Hudood Ordinances*, in: *Asian Survey*, 28, 3, 1988, S. 312 und Haeri, Shahla, *No Shame for the Sun, Lives of professional Pakistani Women*, New York, 2002, S. 24.

²⁶⁷ Unter den Gründerinnen waren die Schwestern und Anwältinnen Asma Jahangir und Hina Jilani, die sich auch heute noch insbesondere für Opfer von Gewaltverbrechen und häuslicher Gewalt einsetzen.

²⁶⁸ Mumtaz, Khawar/Shahed, Farida, *Women of Pakistan: Two Steps Forward, One Step Back?*, London, 1987, S. 125.

²⁶⁹ Mumtaz/Shahed, 1987, S. 131.

²⁷⁰ Weiss, 1985, S. 876.

²⁷¹ Mumtaz/Shahed, 1987, S. 136.

entsprechend nur für eine Minderheit von Bedeutung, die vorwiegend in den urbanen Regionen lebte. Diese Ziele hatten auch nicht mehr das Thema Bildung im Fokus, da die beteiligten Frauen bereits selbst über ausreichend Bildung verfügten.

In der Studie *„Women, Religion, and Social Change“*²⁷², die gegen Ende der Zia-Ära durchgeführt wurde, wurden mehr als 400 Frauen mit diversen religiösen, ethnischen, regionalen und sozialen Hintergründen zu ihren Tagesabläufen befragt, um ein Bild über ihre Aushandlungsprozesse mit Religion und den gegebenen patriarchalen Strukturen zu erhalten. Während durch Gründung von Organisationen wie dem WAF die *„public arena of political discourse“*²⁷³ repräsentiert wird, wurde durch die oben genannte Studie ein Einblick in die *„personal everyday existence of women“*²⁷⁴ gegeben. Hinsichtlich der gelebten Religion der befragten Frauen wurde offensichtlich, dass

*„Women tend to welcome daily and episodic religious events because religious occasions of prayer, dars (lectures), khatms (collective readings of the Quran Sharif or celebrations marking an individual's first complete recitation), and so forth provide social interaction that is unsanctioned and unattainable in any other form for most women.“*²⁷⁵

Diese Ebene, die eigentlich kein neues Phänomen repräsentierte, blieb lange Zeit von Aktivistinnen, Feministinnen, aber auch Islamisten und Islamistinnen für Zwecke der Mobilisierung unentdeckt.

So erkannten die gegründeten Frauenorganisationen zwar, dass Religion *per se* eine unablässige „Schutzimpfung“ gegen den Vorwurf von der Abkehr des Islam bot, aber als alleiniges Remedium – insbesondere auf einer breiteren Basis gegen konventionelle Normen, die gerade in der Zia-Periode durch die Reaffirmierung von *čādor aur čār dīwārī* (Schleier und

²⁷² Shaheed, Farida, *The Other Side of the Discourse, Women's Experience of Identity, Religion and Activism in Pakistan*, in Jeffery, Patricia/Basu, Amrita (Hg.), *Appropriation Gender: Women's Activism and Politicized Religion in South Asia*, London, 1998, S. 147.

²⁷³ Shaheed, 1998, S. 154.

²⁷⁴ Shaheed, 1998, S. 154.

²⁷⁵ Shaheed, 1998, S. 153.

vier Wände) ausgedrückt wurden – nicht ausreichte. Außerdem bot die Organisierung in politisch aktiven Vereinigungen keine massenkompatible Plattform.

„The activism of women’s groups in Pakistan fails to provide women at large with comparable participation in a meaningful alternative framework, without which women are unlikely to abandon willingly the self-affirmation and social participation that religion currently provides.“²⁷⁶

Dieser „*alternative framework*“ wird oftmals auch als Rückschritt begriffen, präsentiert sich aber paradoxerweise zunehmend als ein fruchtbarer Boden für den Zugang zu Politik, Religion und vor allem Bildung.²⁷⁷

3.5.2 Erste islamische Bildungseinrichtungen für Frauen

Eine weitere Debatte, die auf den ersten Blick eher irrelevant für die Bildung von Frauen wirkt, ist die Unterstützung des Zia-Regimes der *‘ulamā*. Die *‘ulamā* waren seit der Kolonialzeit marginalisiert, unterrichteten jedoch eine beträchtliche Anzahl an Muslimen in traditioneller islamischer Bildung in *madrasas*. Nach der Teilung Pakistans war kaum ein Anstieg in der Anzahl der *madrasas* zu verzeichnen, aber ab den 80er Jahren wurden die *madrasas* finanziell durch den Staat unterstützt und vermehrten sich um ein Vielfaches.²⁷⁸

Staatliche Eingriffe in das System der *madrasas* betrafen vor allem die institutionelle Anbindung unter Ayyub Khan und die Reformierung der Lehrpläne.²⁷⁹ Um einer Nationalisierung zu entkommen, wurden von Seiten der *‘ulamā* Dachorganisationen – die auch die Vielfalt der *‘ulamā* repräsentierten – errichtet, bevor von Ayyub Khan die „*West Pakistan Waqf Property Ordinance*“ 1961²⁸⁰ proklamiert wurde. Die *‘ulamā* repräsentieren

²⁷⁶ Shaheed, 1998, S. 153.

²⁷⁷ Siehe Göle, Nilüfer, *Republik und Schleier*, Berlin, 1995.

²⁷⁸ Zu den genauen Zahlen siehe IPS Task Force, 2002, S. 25.

²⁷⁹ Siehe Malik, Jamal, *Colonialization of Islam. Dissolution of Traditional Institutions in Pakistan*, New Delhi, 1998.

²⁸⁰ Die Proklamierung der *West Pakistan Property Ordinance* hätte die Anbindung der privaten Stiftungen an den Staat übertragen.

keine einheitliche Gruppe. Sie bestehen aus mehreren Denkschulen, den *Dēobandīs*, den *Barēlwīs* und den *Ahl-i ḥadīṭ*, den Schiiten und der *Ġamā'at-i islāmī*.²⁸¹ Insofern sind die genannten Gruppierungen von Bedeutung, da sie die Grundlage der Organisation der *madrasas* in Pakistan bilden. In Pakistan existieren fünf verschiedene Madrasa-Boards (Dachorganisationen), die den genannten Denkschulen angegliedert sind.²⁸² Für den hiesigen Kontext – Bildung für Frauen und die Entstehung der Al-Huda – ist jedoch der Boom der *madrasas* in den 80er Jahren und auch in der Zeit danach von Bedeutung. Durch die finanzielle Unterstützung der *madrasas*, vornehmlich durch das im Rahmen der Islamisierung eingeführte Zakat-System, konnten neue *madrasas* entstehen bzw. bestehende expandieren. Dadurch wurden zunächst neue Arbeitsplätze geschaffen. Somit erhöhte sich die Anzahl der Schulen und Absolventen und die Bedeutung dieses Bildungssystems nahm zu. Es wurde auch von einer Revitalisierung der *madrasas* gesprochen.

*„The main thrust of the National Education Policy is on giving the desired ideological direction to education. It, therefore, aims at revitalising indigenous institutions and structures which inculcate and nurture individual and social action becoming of Muslim communities.“*²⁸³

Jedoch blieb auch den Modernisten bzw. Islamisten, insbesondere der *Ġamā'at-i islāmī*, die Unterstützung der *madrasas* nicht verborgen und diese errichtete 1983 ihr eigenes Madrasa-Board in Lahore. Außerdem gründeten sie die *Ġamī'at al-Muḥsināt (Society of the Virtuous)*, die erste *madrasa* für Frauen zur Ausbildung von Lehrerinnen, in der Hoffnung, dass sie *„advantage over the traditional ulama in spreading its*

²⁸¹ Dazu siehe Metcalf, 1989 und für die postkoloniale Zeit vgl. Zaman, Muhammad Qasim, *The Ulama in Contemporary Islam. Custodians of Change*, Oxford, 2002.

²⁸² Das Madrasa-Board der *Dēobandīs*, *Wafaq-al-Madaris al-Arabia* (1959) hat sein Zentrum in Multan. Das der *Barēlwīs*, *Tanzim-al-Madaris* (1960), befindet sich in Lahore, das der *Ahl-i Ḥadīṭ*, *Wafaq-al-Madaris al-Salafiah* (1955) in Faisalabad, das der Schiiten, *Wafaq-al-Madaris al-Shia'a* (1959) in Lahore und das der Jamaat-i-Islami, *Rabitah-al-Madaris al-Islamiya* (1983) ebenfalls in Lahore, siehe IPS Task Force 2002, S. 20.

²⁸³ National Education Policy and Implementation Programme 1979, in: Saigol, Rubina, *Knowledge & Identity: Articulation of Gender in Educational Discourse in Pakistan*, Lahore, 1995, S. 180.

influence“²⁸⁴ davontragen könnten. Aufgabe des *Women's Wing* der *Ġamā'at-i islāmī* war

*„propagating the Jama'at's literature and ideas among Pakistani women through its periodicals, the most important of which is Batul, and to incorporate Jama'at families into the holy community by recruiting from among the wives and daughters of the Jama'at's members and by encouraging women to bring up their children true to the teachings of the Jama'at.“*²⁸⁵

Hier wurde innerhalb der *community* eine aktive Partizipation der Frauen zur Konsolidierung der *Ġamā'at-i islāmī* gefördert. Allerdings wurden auch im Bereich der traditionellen *'ulamā* erste *madrasas* für Frauen gegründet, die jedoch erst nach 1988 deutlich mehr wurden. So hat sich in der Post-Zia-Ära die Anzahl von Madrasa-Schülerinnen von 81.459 auf 131.405, das heißt um 61 % erhöht.²⁸⁶ Im Jahr 2000 war eine Anzahl von insgesamt 448 *madrasas* für Frauen in Pakistan registriert.²⁸⁷ Mittlerweile wird von ca. 2000 *madrasas* für Frauen ausgegangen.²⁸⁸

Den *'ulamā* und auch den Modernisten blieb nicht verborgen, dass „*since the late seventies women have been vocal and organizing in ways unparalleled in Pakistan's history.*“²⁸⁹ An dieser Stelle könnte man entweder von einer mangelnden Kontrolle über die durch die Islamisierung wiederbelebte *zenānah* oder von dem Streben einer zunehmenden Konsolidierung der jeweiligen inner-islamischen Zugehörigkeit ausgehen. Die Topoi, die nach wie vor im Zentrum des Bildungsdiskurses stehen sind Geschlechtertrennung und die Ausbildung zu besseren Müttern, Töchtern und Ehefrauen. Auch die Inhalte sind wiederum von Männern geprägt. Jedoch haben sich der institutionelle Rahmen und die Motive in Bezug auf

²⁸⁴ Nasr, Syed Vali Reza, *The Rise of Sunni Militancy in Pakistan: The Changing Role of Islamism and the Ulama in Society and Politics*, in: *Modern Asian Studies*, 34, 1, 2000, S. 148.

²⁸⁵ Nasr, Syed Vali Reza, *The Vanguard and the Islamic Revolution*, Los Angeles, 1994.

²⁸⁶ Siehe IPS Task Force, 2002, Tab. 1.12, S. 31.

²⁸⁷ Siehe IPS Task Force, 2002, Tab. 1.14, S. 32.

²⁸⁸ Siehe Butt, Riazat, *All-female madrasas boom in Pakistan*, *The Guardian*, 14. Mai 2009.

²⁸⁹ Rouse, 1998, S. 67.

Katharina Fleckenstein

islamische Bildung für Frauen geändert. Der Auslöser ist dabei in Zusammenhang mit der eingeführten Politisierung des Islam und dem zunehmenden Einfluss der *'ulamā* und den Modernisten bzw. Islamisten, der u.a. über Frauen konsolidiert werden soll, zu sehen.

4 Al-Huda im Spiegel islamischer Mobilisierung

In dem bereits genannten Zitat, „*since the late seventies women have been vocal and organizing in ways unparalleled in Pakistan's history*“²⁹⁰, bezieht sich Shahnaz Rouse nicht nur auf sichtbare Frauenvereine, die sich in „*the public arena of political discourse*“²⁹¹ bewegen, sondern auch auf die „*personal existence of women*“²⁹², die regelmäßige Zusammenkünfte von Frauen organisieren, die, unabhängig von Klasse, *community* und Generation, stattfinden. Diese Zusammenkünfte waren keine neue Erscheinung. Im 19. Jahrhundert wurde bereits versucht auf die *zenānah* Einfluss zu nehmen, was sich durch die „*suitable literature for women*“²⁹³ ausgedrückt hat. Dabei waren Männer die „*early champions of education for women*“²⁹⁴. Bildung zu erwerben, aber auch *pardah* einzuhalten, waren Privilegien und fast ausschließlich für Frauen der *ašrāf* zugänglich. Frauen waren dabei kaum an der Bestimmung und Gestaltung der Bildungsinhalte beteiligt, konnten aber, vorausgesetzt sie hatten bereits ein gewisses Maß an Bildung erhalten, ihre Ziele und Absichten über Journale und Vereinigungen formulieren und weiterentwickeln. Während der Kolonialisierung wurde das niedrige Bildungsniveau von Frauen, einhergehend mit der Misere der auf dem Subkontinent lebenden Muslime, betrachtet. Während der Unabhängigkeitsbestrebungen erfolgte eine Politisierung der Bildungsdebatte, an der Frauen auch aktiv partizipierten. Nach der Teilung des indischen Subkontinents wurde der Zugang zu Bildung durch die Konsolidierung eines neuen Staates legitimiert. Während der Islamisierungsperiode unter Zia ul-Haq wurde die Bildungsdebatte um Frauen marginalisiert, dafür aber die der *‘ulamā* ins Zentrum gerückt, d.h. das traditionelle

²⁹⁰ Rouse, Shahnaz, *The Outsider(s) within*, in: in Jeffery, Patricia/Basu, Amrita (Hg.), *Appropriating Gender: Women's Activism and Politicized Religion in South Asia*, London, 1998, S. 67.

²⁹¹ Shaheed, Farida, *The Other Side of the Discourse, Women's Experience of Identity, Religion and Activism in Pakistan*, in Jeffery, Patricia/Basu, Amrita (Hg.) *Appropriation Gender: Women's Activism and Politicized Religion in South Asia*, London, 1998, S. 154.

²⁹² Shaheed, 1998, S. 154.

²⁹³ Minault, Gail, *Secluded Scholars. Women's Education and Muslim Social Reform in Colonial India*, Delhi, 1998, S. 58ff.

²⁹⁴ Minault, 1998, S. 257.

islamische Bildungssystem erlebte durch die Unterstützung Zia ul-Haqs einen Aufschwung. Durch eine Verschiebung der Machtstrukturen wurde innerhalb der *'ulamā* die Notwendigkeit von Bildung für Frauen erkannt und bekräftigt.

In diesem Kapitel sollen daher aus dem vorhergehenden Kapitel zentrale Leitgedanken aufgegriffen werden, die die Gründung und im weiteren Sinne den Erfolg Al-Hudas begünstigt haben.

Der erste Teil beschäftigt sich mit den Folgen der Islamisierungspolitik Zia ul-Haqs auf die Ausdifferenzierung islamischer Bildung für Frauen und die Forcierung binärer Metaphern, die die Geschlechterbeziehungen, aber auch die nationale Identität Pakistans artikulieren und zur Zementierung von *'Woman'* beigetragen haben. Im zweiten Teil wird die Vision Al-Hudas in ihrer Beziehung zu den Folgen der Islamisierungspolitik verortet. Vor allem die Themen, die in Al-Huda regelmäßig diskutiert, debattiert, interpretiert und nach außen formuliert werden, werden illustriert. Dabei soll keine Interpretation oder Analyse über die Methoden der Koranauslegung Farhat Hashmis erfolgen, sondern lediglich ein Überblick über die diversen Thematiken, die für die Klientel Al-Hudas relevant ist, gegeben werden. Der dritte Teil wird sich den neuen bzw. alten Handlungsspielräumen, die von Frauen (re-)aktiviert wurden, widmen.

4.1 Das Vermächtnis der Islamisierung

Nach dem Tod Zia ul-Haqs am 17. August 1988 wurde Ghulam Ishaq Khan als Interims-Nachfolger Staatspräsident bis Dezember 1988. Die Tochter Zulfikar Ali Bhuttos, Benazir Bhutto, übernahm in den frühen 80er Jahren die Führung der *Pakistan People's Party* (PPP), stellte sich den Wahlen und konnte diese für sich entscheiden. Die islamisch-ideologische Einheitspolitik Zia ul-Haqs hat nicht nur zur Herausbildung unterschiedlichster Denkrichtungen und Gruppierungen geführt,²⁹⁵ sondern auch ge-

²⁹⁵ Siehe Nasr, Syed Vali Reza, *The Rise of Sunni Militancy in Pakistan: The Changing Role of Islamism and the Ulama in Society and Politics*, in: *Modern Asian Studies*, 34, 1, 2000, S. 139–180.

zeigt, dass Frauenverbände auf politischer und nicht-islamistischer Ebene nur eine geringe Anzahl von Frauen adressieren und mobilisieren können. Es lag nahe, dass das Ende Zia ul-Haqs auch gleichzeitig das Ende der Diskriminierungen gegen Frauen bedeutete und ein Aufschwung von Bildung für Frauen absehbar wäre.

„Following the August 1988 plane crash in which Zia ul-Haq [...] died, many people considered that the era of women's suppression in Pakistan had come to a close.“²⁹⁶

Das staatliche Bildungssystem wurde weitgehend marginalisiert und nur ein geringer Teil des Staatshaushaltes floss in den Bildungssektor – *„in 1986 the government allocated only 3.2% of total expenditures to education and only 1.0% on health, while 33.9% went to defense“²⁹⁷.*

Nominell machte die Regierung Benazir Bhuttos das Thema Frauen zu einem ihrer Eckpfeiler. Dies schlug sich auch im 1988 veröffentlichten Programm der PPP nieder:

„9.1 Pakistan will sign the Convention on the Elimination of all forms of Discrimination against women.

9.2 Women will have the right to work, to free choice of employment, to just and favorable conditions of work, to protection against unemployment, to equal pay for work of equal value, and payment of maternity leave.

9.3 All discriminatory laws against women will be repealed.

9.4 Personal law will be reformed and brought in line with the demands of contemporary socio-economic realities.

9.5 The law-enforcing machinery will be made effective to protect modesty of women.

²⁹⁶ Weiss, Anita, *Benazir Bhutto and the future of Women in Pakistan*, in: *Asian Survey*, Vol. 30,5, 1990, S. 433.

²⁹⁷ World Bank, *World Development Report, 1988* (Washington, D.C.: Oxford University Press, 1988), S. 266, in: Weiss, 1990, S. 440.

9.6 The government will take special measures to promote the literacy of women. ²⁹⁸

Der Schwerpunkt lag auf Frauenrechten, die auch auf internationaler Ebene (die Unterzeichnung von den United Nations verlangten *Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination against Women* – CEDAW, vgl. 9.1) gefordert wurden, aber auch auf das Arbeitsrecht (vgl. 9.2), Abschaffung jeglicher Form von Diskriminierung und Bildung für Frauen in Pakistan. Nicht nur zu den Frauenrechten, sondern auch zur Bildungspolitik verpflichtete sich die PPP.

„PPP is resolved, therefore, to accord the highest priority to education. The principal aim of PPP's educational policy will be to ensure that every child receives at least 10 years of formal education. At the same time, PPP will make every effort to ensure that academic standards of higher education are raised to international levels. ²⁹⁹

Allerdings machten sich diese Maßnahmen fast nur bei der Oberschicht Pakistans bemerkbar.

„Still, the position of most of women in Pakistan is similar to that of most women throughout the Third World. They are burdened by household and familial obligations, low literacy levels, and a political culture that constrains them from acting outside the traditionally mandated roles. ³⁰⁰

Nach wie vor war der Zugang zu Bildungseinrichtungen limitiert.

„It is only an elite few who have been able to break away from existing social controls and pursue a university degree, enter a nonfemale-domain profession, join a women's political movement, or even select their own husbands. ³⁰¹

²⁹⁸ Manifesto der Pakistan People's Party von 1988, Chapter 9, *Rights of Women – Elimination of Discrimination*, <http://www.ppp.org.pk/manifesto/1988.htm>.

²⁹⁹ Manifesto der Pakistan People's Party von 1988, Chapter 29, *Education for All*, <http://www.ppp.org.pk/manifesto/1988.htm>.

³⁰⁰ Weiss, 1990, S. 437.

³⁰¹ Weiss, 1990, S. 438.

Obwohl das Thema Frauen und Bildung zu einem politischen Programmpunkt gemacht wurde, änderten sich die Möglichkeiten und Chancen auf höhere Bildung für Frauen nur geringfügig, d.h. der Staat hatte keinerlei Einfluss auf bestimmte Segmente der pakistanischen Gesellschaft. Der Bildungsbereich wurde in großen Teilen nicht mehr staatlich reguliert, eine Vielzahl an Bildungseinrichtungen wurde und wird auch heute vom privaten Sektor bzw. von der *'ulamā* getragen (siehe Kapitel 5). Weder unter Benazir Bhutto (1988–1990; 1993–1996), noch unter Nawaz Sharif (1990–1993; 1997–1999) wurde versucht, die Macht der *'ulamā* zurückzudrängen, paradoxerweise, um die eigene Machtposition zu stärken.

Die *'ulamā* und die Islamisten erkannten, dass auch deren Machtverhältnisse konsolidiert werden müssen. Dies geschah unter anderem durch die Ausweitung und Extrahierung islamischer Bildung aus den bisher bestehenden privaten Zusammenkünften der Frauen. Infolgedessen entstanden seit Mitte der 80er Jahre zunächst vereinzelt, seit den 90er Jahren vermehrt, *madrasas* für Frauen in Pakistan. Da die *'ulamā* keine einheitliche Gruppe repräsentiert, sind die Ansätze, Unterrichtsmethoden und Lehrinhalte der jeweiligen Denkschulen unterschiedlich. Für die Bildung für Frauen bedeutet das, dass sie keinen Monolith darstellt, sondern in ihren Zielen und Inhalten voneinander divergiert.

4.1.1 Die Ausdifferenzierung islamischer Frauenbildung

Durch finanzielle Unterstützung der bestehenden traditionellen Strukturen des religiösen Bildungssystems unter Zia ul-Haq, nahm dieser Bildungsbereich an Bedeutung und auch an Größe zu. Das war durch eine gezielte Förderung vor allem mit Geldmitteln aus dem *zakat* möglich. Hier zeigt sich nicht nur der sunnitische Charakter dieser Maßnahmen, der auf Ablehnung bei der schiitischen Bevölkerung stieß, sondern führte auch zur Spaltung der Gesellschaft und der *'ulamā*. Einher mit dem Anstieg religiöser Bildungseinrichtungen ging auch die zunehmende Heterogenisierung der einzelnen Denkschulen und deren Klientel – *„each school of thought has its own reserved area, be it tribal, rural, urban, trade-oriented or even*

*strategic*³⁰². Entsprechend den Madrasa-Boards und deren Ausrichtungen und Zielen wurde der Unterricht für Frauen in den jeweiligen *madrasas* gestaltet. Folge davon ist eine Ausdifferenzierung der islamischen Frauenbildung, die sich heute in einem weiten Spektrum verschiedener Formen sowohl in Inhalt als auch institutionellem Rahmen an Frauen unterschiedlichster Herkunft richtet und verschiedene Absichten verfolgt. Die Inhalte, die in den *madrasas* (sowohl für Männer als auch für Frauen) gelehrt werden, sind zum größten Teil noch nicht erforscht, lediglich lassen sich erste Schlüsse auf Unterschiede der Frauenbildung anhand folgender Blickwinkel ziehen: Erstens ist die religiöse oder politische Ausrichtung der jeweiligen Denkschule von Bedeutung. Zweitens geben erste Studien einzelner *madrasas* für Frauen Anhaltspunkte über die Ziele und ansatzweise Inhalte der jeweils offerierten Bildung.³⁰³ Drittens kann auch das öffentliche, sichtbare Auftreten von Frauen einzelner *madrasas* auf die jeweilige Zielsetzung hinweisen. Jüngstes Beispiel dafür ist die *Ġāmi'a Ḥafṣa*, eine Koranschule für Frauen, die im Juli 2007 in die Schlagzeilen kam. Die *Ġāmi'a Ḥafṣa* war Teil der Roten Moschee, die, nach Ausschreitungen zwischen Koranschülern und Militär, im Juli 2007 von der pakistanischen Armee gestürmt wurde. Bereits vor der Erstürmung der Roten Moschee waren die Frauen bekannt für die Besetzung einer Bibliothek und für öffentliche Demonstrationen in *burqa*, bewaffnet mit Bambusrohren.³⁰⁴

Durch Demonstrationen sind auch die weiblichen Mitglieder der *Ġamā'at-i islāmī* in die Öffentlichkeit getreten. Seit dem Jahr 1948 existiert in der *Ġamā'at-i islāmī* ein *women's wing*, *ḥalqa ḥawatīn*, „affording women the chance to participate in the political process“³⁰⁵. Seit der Gründung der

³⁰² Malik, Jamal, *Traditional Islamic Learning and Reform in Pakistan*, ISIM Newsletter, Leiden, 10/2002.

³⁰³ Siehe Farooq, Muhammad, *Disciplining the Feminism: Girl's Madrasa Education in Pakistan*, in: *The Historian*, Vol.3,2, Lahore, 2007; Winkelmann, Mareike, *Reaching the Minds of Young Muslim Women*, Delhi, 2007, Sikand, Yoginder, *Bastion of the Believers. Madrasas and Islamic Education in India*, New Delhi, 2005, S. 214ff.

³⁰⁴ Siehe Devji, Faisal, *Red Mosque*, in: *Public Culture*, 20,1, 2008.

³⁰⁵ Haq, Farhat, *Militarism and Motherhood: The Women of the Lashkar-i-Tayyab in Pakistan*, in: *Journal of Women in Culture and Society*, 32,4, Chicago, 2007, S. 1023.

ḥalqa ḥawafīn wurden unter Frauen regelmäßig Dars-Sitzungen abgehalten, an denen Farhat Hashmi und ihre Mutter teilnahmen. Während der Islamisierungsperiode unter Zia ul-Haq formierte sich innerhalb der *Ġamā'at-i islāmī* eine Gegenbewegung zum WAF, die sich im Besonderen gegen westliche Einflussnahme auf frauenrechtliche Angelegenheiten in Pakistan richtete.

„WAF's urban, educated women [...] failed to stem the tide of social conservatism. [...] The women's wings of the fundamentalist Jamaat-i-Islami and its student appendage, the Jamiat-i-Tulaba, banded together with the newly formed majlis-e-Khawatin Pakistan to stymie WAF's campaigning against Zia's Islamisation policies.“³⁰⁶

In der Tradition Mawdūdīs stehend, positionieren sich die Akteurinnen der *Ġamā'at-i islāmī* gegen den Westen und betonen ihre eigene Rolle als Ehefrau und Mutter, damit *„men can devotedly fulfill their duties of progress and development of the society“³⁰⁷*. Angestrebt wird

„bringing about the dominance of Islam, first over ourselves and then progressively over our families, society, the Islamic community, and ultimately the whole world.“³⁰⁸

Dem gehe eine *„unawareness about the teachings of Islam“³⁰⁹* voraus. Gegenüber westlichen Frauen wird eine Rhetorik benutzt, die der Rhetorik der britischen Kolonialherren ähnlich ist. Wie die britischen Kolonialherren versetzen sich die Akteurinnen der *Ġamā'at-i islāmī* in die Position der Retterin der westlichen Frau, die sich in einem Status von *„bodily slavery“³¹⁰* befindet.

„As long as a woman is involved in the glamour of this world she is unable to comprehend the dignity and respect she deserves, nor can she feel the

³⁰⁶ Jalal, Ayesha, *The Convenience of Subservience: Women and the State of Pakistan*, in: Kandiyoti, Deniz (Hg.), *Women, Islam and the State*, London, 1991, S. 105.

³⁰⁷ <http://www.jamaatwomen.org/article/civilization.htm>.

³⁰⁸ <http://jamaatwomen.org/introduction/who.htm>.

³⁰⁹ <http://jamaatwomen.org/introduction/wcommission.htm>.

³¹⁰ <http://www.jamaatwomen.org/article/civilization.htm>.

*purity of her purpose of life. However, if she does hear the internal voice of her soul at any point, she realizes what her actual status should be.*³¹¹

Hinsichtlich Bildung existieren laut *Ġamā'at-i islāmī* zehn Universitäten für Frauen landesweit. Unterrichtet wird „*education in computer science and English, in addition to the traditional education comprising of Tafseer-e-Quran, Hadith, Arabic and Islamic history etc.*“³¹². Offenkundig wird ein geschlechtergetrennter Unterricht gefordert. Auch die Ausführung von Berufen wird bevorzugt nur in speziell für Frauen konstruierten Umfeldern akzeptiert.

Die *Dēobandīs*, 1867 in Indien als Reaktion auf die britische Kolonialmacht entstanden, verfolgen eine orthodoxe Lehre der islamischen hanafitischen Rechtsschule und eine skripturalistische, puritanische Auslegung des Islam. Zu Gründungszeiten wurde besonderer Wert auf persönliche Erneuerung und spirituelle Purifizierung gelegt. Für die Frauenbildung machten sich bereits Vertreter während der Kolonialzeit wie Mawlānā Ašrāf 'Alī Thānawī stark, dessen Buch *Bihishti zewar* auch heute noch in den *madrasas* als Lehrwerk Anwendung findet. In den mittlerweile existierenden *madrasas* wird besonderer Wert – nach wie vor – auf die Ausbildung zu besseren Müttern, Ehefrauen, Töchtern und Schwestern gelegt.

Allgemein wird in den *madrasas* der *dars-i nẓāmī* unterrichtet. *Dars-i nẓāmī*, benannt nach seinem Gründer Mullā Nizām ad-Dīn Siḥālawī (gest. 1748), stellt kein standardisiertes Curriculum dar.³¹³ Vielmehr ist der *dars-i nẓāmī* eine diverse und äußerst komplexe Kompilation, die je nach Person oder Gruppierung der jeweiligen *madrasa* ausgerichtet ist. Das trifft auch auf den (einen) *dars-i nẓāmī* für Frauen zu. Je nach Ausrichtung und Absicht der *madrasa* werden Bücher des *dars-i nẓāmī* an Frauen weitergegeben. Nominell wird ein auf den ersten Blick uniform wirkender Lehrplan

³¹¹ <http://www.jamaatwomen.org/article/civilization.htm>.

³¹² <http://jamaatwomen.org/departments/universities.htm>. Weitere Details zu Namen und Orten der Universitäten werden nicht genannt.

³¹³ Siehe Robinson, Francis, *The Ulama of Farangi Mahall and Islamic Culture in South Asia*, London, 2001 und Malik, 1997, S. 105ff.

unterrichtet, der jedoch in seinen Inhalten und seiner Zusammensetzung erhebliche Modifikationen und Unterschiede aufweist.

Während der Mogulherrschaft wurden in *madrasas* vor allem Staats- und Justizbeamte ausgebildet. Der *dars-i nizāmī* war demnach keineswegs ein Lehrplan, der sich ausschließlich auf religiöse Inhalte beschränkte. Klassifiziert wurden die Inhalte in rationale und Traditionswissenschaften. Zu den rationalen Wissenschaften (*ma'qūlāt*) zählten Recht, Logik, Philosophie und Mathematik. Die Traditionswissenschaften (*manqūlāt*) beschäftigten sich mit den kanonischen Texten, dem Koran und den Traditionen des Propheten.

Mit der Ankunft der Briten erreichte den Subkontinent nicht nur ein neues Bildungs-, sondern auch ein neues Verwaltungssystem. Infolgedessen entwickelte sich die *madrasa* zunehmend zu einer Einrichtung, die nahezu ausschließlich für religiöse Unterweisung sorgte. Die *Dēobandīs*, die sich als Reaktion auf die britische Kolonialisierung bildeten, legten ihren Schwerpunkt entsprechend auf die Traditionswissenschaften.

„The original Dars, which was, once, an astute blend of manqulat and ma`qulat, a comprehensive syllabi for preparing students not only for as a bureaucrat or a prayer leader but also skilled them as literate-secular persons in a non-Muslim majority society, heavily became a singular instrument for demarking Muslim identity and for that matter reaching to the lower echelons of Muslim society who were, hitherto, usually not entitled to get higher education.“³¹⁴

Ein islamisches Rechtsgutachten (*fatwā*) war folglich nicht mehr an politische Entscheidungsträger gerichtet, sondern wurde an die jeweilige *community* als Orientierungshilfe kommuniziert.³¹⁵ Zur Festigung der eigenen Identität wurden, je nach *community*, eigene ethische Vorstellungen hinsichtlich korrekten und kultivierten Verhaltens und Auftretens (*adab*) entwickelt.

³¹⁴ Farooq, 2007, S. 71.

³¹⁵ Siehe Hartung, Jan-Peter, *Viele Wege und ein Ziel. Leben und Wirken von Sayyid Abu l-Hasan Ali al-Hasani Nadwi*, Würzburg, 2004, S. 62f.

Während die *madrasas* im Zuge der Kolonialisierung und nach der Unabhängigkeit Indiens marginalisiert waren, erfuhren sie durch Zia ul-Haq einen Aufschwung. Unter Zia ul-Haq wurde das Werk *Bihishti zewar* als Standardlektüre für Frauen empfohlen.

„He [Zia ul-Haq] said Maulana Thanvi had written this popular book Bahishti Zewar (Ornament for gaining Paradise) primarily to educate Muslim women in the Islamic teachings, concerning them, as he believed that female education was essential for building a society on a true Islamic pattern.“³¹⁶

Während Thanawi Wert auf spirituelle Erneuerung und *adab* legte, wurde *Bihishti zewar* unter Zia ul-Haq zu einem Werkzeug seiner Islamisierungspolitik. Dieser Bedeutungswandel übertrug sich auch auf die Form, in der islamische Bildung vermittelt wurde. Während bis Ende der 70er Jahre islamische Bildung für Frauen nur vereinzelt in *madrasas* vermittelt wurde, entstanden gegen Ende der 80er Jahre neben den zahlreichen *madrasas* für Männer ebenso, wenn auch in wesentlich geringerer Anzahl, *madrasas* für Frauen. Das heißt, die bereits bestehende Vermittlung islamischer Bildung für Frauen, die einst in häuslicher Sphäre stattfand, entwickelte zunehmend eine eigene weibliche Öffentlichkeit. Diese weibliche Öffentlichkeit unterhielt eigene Netzwerke, nutzte die damals aufkommenden Printmedien und veranstaltete regelmäßige Dars-Sitzungen, in denen vor allem Themen wie Gesundheit, Hygiene, interpersonale Beziehungen, aber auch die Beziehung zu Gott, Verhaltensregeln oder die gemeinsame Lektüre des Korans besprochen wurden. Sowohl der Staat als auch die *‘ulamā* verloren zunehmend die Kontrolle über die Bildung von Frauen, die einst über religiöse Andachtsliteratur in die *zenānah* transportiert, aber auch von vornherein gemäßregelt wurde. Neben der Absicht, die eigene *community* zu stärken, wuchs auch der Anspruch der *‘ulamā*, verstärkt Kontrolle und Einfluss auf die Inhalte der Frauenbildung auszuüben. Dies geschah nicht nur im Zeichen der Islamisierungspolitik Zia ul-Haqs, in der

³¹⁶ Dawn, November 22, 1987, in: Ali, Mubarak, *Bahishti Zewar and the Image of Muslim Women*, in: *South Asia Bulletin*, Volume 8, 1988, S. 59.

vor allem staatliche – mit religiöser Rhetorik versehene – Symbole die Rollen der Frauen zementierten. Auch drohender Machtverlust, eine Positionierung gegenüber dem Westen und die Schärfung der eigenen Identität als Muslime innerhalb Pakistans, aber auch global – katalysiert durch die Ereignisse des 11. September 2001 – erhöhten die sichtbare Präsenz islamischer Bildungseinrichtungen für Frauen. „*It can also be seen as the 'evolution' of pre-independence 'theology' into post-independence 'ideology' as a new function of Islam.*“³¹⁷

Mittlerweile existieren innerhalb aller Denkschulen in Pakistan *madrāsas* für Frauen. Die Lehrpläne unterscheiden sich in ihrer Zusammensetzung, Zielsetzung und Zeitspanne von denen der Männer. So wird bei allen Lehrplänen von einem spezifischen Frauenbild ausgegangen, dem die Lehrinhalte entsprechend angepasst werden müssen. Konzipiert werden die Lehrpläne von der *‘ulamā*. Die Frauenbildung bzw. der Lehrplan der *Dēobandīs* zeigt: „*Philosophy, mathematics, economics and comparative religion are the subjects which are axed from the girls' syllabus.*“³¹⁸ Auch im Bereich der Jurisprudenz wird der Schwerpunkt auf *adab* gelegt und für zwei Jahre, während des achtjährigen Curriculums ausschließlich *Bihishti zewar* gelehrt.³¹⁹ Frauen können durchaus Abschlüsse erwerben, die denen der Männer nominell gleich sind. Mit dem Abschluss wird angestrebt, Frauen als Lehrerinnen auszubilden, die das erlernte Wissen reproduzieren und multiplizieren. Auch bei der *Tablīgī Ġamā‘at* wird besonderer Wert auf *adab* gelegt. Die *Tablīgī Ġamā‘at* wurde im Jahr 1926 von dem einst Dēoband angehörigen Mawlānā Muḥammad Ilyās (1885–1944) gegründet.

„*The principal behind Tabligh work was that all Muslims could teach fellow Muslims key Islamic values and practices and that the process of instructing others would help the teachers learn and perfect their own practices.*“³²⁰

³¹⁷ Farooq, 2007, S. 73.

³¹⁸ Farooq, 2007, S. 75.

³¹⁹ Siehe Farooq, 2007, S. 75.

³²⁰ Metcalf, Barbara, *Islam and Women. The Case of the Tablighi Jama‘at*, in: *SEHR*, volume 5, issue 1: *Contested Politics*, 1996.

Neben der Betonung von *adab* wird auch von den Frauen eine Teilnahme an *da'wa* (Mission) erwartet. *Da'wa* findet nur an der Seite eines Verwandten (*maḥram*) statt.

Die *Ahl-i ḥadīṭ*, die Leute der Prophetentradition, lehnen jegliche Autorität einer Rechtsschule ab. Der Koran und die Sunna sind ihre ausschließlichen Rechtsquellen. Die Vereinigung entstand 1864. Wie auch die meisten anderen Bewegungen dieser Zeit gründete sie sich als Reaktion auf die Kolonialherrschaft der Briten. Die autoritären Züge der *Ahl-i ḥadīṭ* offenbaren sich durch die Ablehnung jeglicher Neuerung. Während die *Dēobandīs* den größten Teil der *'ulamā* bilden, sind die *Ahl-i ḥadīṭ* nur in kleineren Bereichen vertreten. Hauptsächlich beziehen sie ihre Klientel aus urbanen Regionen.³²¹ Der Bewegung wird eine ideologische Nähe zum Wahabismus nachgesagt. Heiligen- oder Schreinkulte werden von den *Ahl-i ḥadīṭ* abgelehnt. Auch von den *Ahl-i ḥadīṭ* werden *madrasas* für Frauen unterhalten. Neben traditioneller bzw. religiöser Bildung wird auch in einigen *madrasas* der *Ahl-i ḥadīṭ* besonderer Wert auf Bildung gelegt, die nach erfolgreichem Abschluss in der *madrasa* an den weiteren Besuch eines Colleges denken lässt.³²² Neben diesen „*dual-type*“ *madrasas* existieren jedoch auch Schulen, die lediglich der Ausbildung zu besseren Musliminnen dienen und „*close communities with certain disregards for the worldly matters*“³²³ repräsentieren.

Eine weitere Gruppierung, die der hanafitischen Rechtsschule folgt und sich als Gegenreaktion auf die *Dēobandīs* formiert hat, aber auch eine Nähe zum Volksislam aufweist, ist die der *Barēlwīs*, benannt nach ihrem Gründer Aḥmad Riḍā Ḥān (1855–1921) aus Bareilly in Indien. Bezüglich spezieller Frauenbildung ist nur wenig bekannt. Aus ersten Feldforschungen geht hervor, dass neben der Betonung der Rolle der Frau als Mutter,

³²¹ Siehe Malik, Jamal, *Islamisierung in Pakistan 1977–84. Untersuchungen zur Auflösung autochthoner Strukturen*, Stuttgart, 1989, S. 358f.

³²² Siehe Winkelmann, Mareike, *Reaching the Minds of Young Muslim Women*, Delhi, 2007, S. 100ff.

³²³ Farooq, 2007, S. 67.

Ehefrau, Tochter und Schwester auch Wert darauf gelegt wird, dass Frauen selbst Literatur zu theologischen Themen verfassen.³²⁴

Eine weitere Denkschule bilden die Schiiten, die sich selbst nochmal in zwei größere Gruppen unterteilen, die *Ismā'īlī* und die *Iṭnā 'Ašariyyah*. Unter Zia ul-Haq formierte sich die Letztere zu einer politischen Bewegung und unterhielt Verbindungen zum Iran – auch in den Bildungsinhalten.³²⁵

Die Schiiten repräsentieren einen Anteil von 15 bis 20 % in der pakistanischen Bevölkerung. Die iranische Revolution 1979 und die Stärkung der sunnitischen *'ulamā* durch Zia ul-Haq ließen pakistanisch schiitische *communities* in ideologischer und auch translokaler Hinsicht Richtung Iran aktiv werden.³²⁶ In diesem Zusammenhang ist auch das vermehrte Aufkommen schiitischer *madrasas* für Frauen zu verstehen, die finanziell vom Iran unterstützt wurden.

Aufgrund der heterogenen Zusammensetzung und regionalen Distribution schiitischer *communities* lässt sich auch bei den Schiiten kein einheitliches Muster hinsichtlich islamischer Bildung für Frauen feststellen. In urbanen Regionen pflegen die schiitischen *madrasas* einen regen Austausch mit theologischen Zentren im Iran wie der *Ġāmi'a al-Zahrā'* in Qom. Die besten Studentinnen werden nach Qom für höhere theologische Studien geschickt. In ländlichen Regionen wird der Fokus auf *community building* gelegt, d.h. Frauen werden in kontextspezifischen Angelegenheiten unterrichtet. Dazu gehören die Bevorzugung von *tarbiyat* (moralische Bildung, Charakterunterricht) vor *ta'līm* (Schulbildung, orientiert an Textbüchern),

³²⁴ Während eines Feldforschungsaufenthaltes Winter 2003/2004 in Pakistan wurde auch eine *madrasa* für Frauen der *Barēlwīs*, die *Ġāmi'a al-Zahrā'*, in Rawalpindi besucht. Der Gründer dieser *madrasa* (1987 gegründet), Sayyad Zākir Ḥusayn Šāh Šaḥāb, sieht vor allem das Verfassen und Publizieren religiöser Texte von Frauen als wichtigen Teil islamischer Bildung an. Wieviel bereits publiziert wurde und wie die Inhalte ausfallen, kann an dieser Stelle leider nicht geklärt werden. Die Erforschung des Fundus an theologischen Abhandlungen von Frauen stellt ein Forschungsdesiderat dar.

³²⁵ Siehe Malik, 1989, S. 11f.

³²⁶ Siehe Abou Zahab, Mariam, *Between Pakistan and Qom. Shi'i Women's Madrasas and New Transnational Networks*, in: Noor, Farish A./Sikand, Yoginder/van Bruinessen, Martin (Hg.), *The Madrasa in Asia. Political Activism and Transnational Linkages*, Amsterdam, 2008, S. 123.

hier soll vor allem der Familienzusammenhalt und das Wohlergehen der *community* gestärkt werden.³²⁷

Auf den ersten Blick scheint islamische Bildung für Frauen eine Einheit zu bilden. Das Curriculum ist nominell identisch, die Frauen, die die *madrasas* besuchen, sind verschleiert und halten das Purdah-System auch in Bezug auf Geschlechtertrennung während des Unterrichts aufrecht. Gemeinsam ist den Denkschulen außerdem, dass der Schwerpunkt zunächst auf der Ausbildung zu besseren Frauen bzw. Musliminnen in ihren jeweiligen Rollen liegt.

*„The rationale for special girls’ madrasas is generally presented in conservative terms. Pious Muslim girls and women are depicted as symbols of Muslim community identity and as guardians of the purity of the faith in a world that is seen to be corrupt and licentious.“*³²⁸

Die Ausrichtung der jeweiligen *madrasa* ist nicht zwingend an die Tendenzen der einzelnen Gruppierungen gebunden, sondern vielmehr Produkt der Gründer der *madrasa*. *„In other word’s, the founder and administrator [...] set the curriculum, thus their underlying educational ideals determine what will be the focus of studies for the girls.“*³²⁹ So sind die Motive für die Vermittlung von Bildung an Frauen unterschiedlich. Es ergibt sich ein breites Spektrum an Auswirkungen, die aus der jeweiligen Bildung resultieren. Diese können sowohl konsolidierend, weiterbildend, politisierend oder radikalisiert ausfallen.

Islamische Bildung ist nicht nur an das traditionelle Madrasa-Bildungssystem gebunden. Die Al-Huda ist nur ein Beispiel davon. Weitere Institutionen für Frauen, die sich dezidiert als „islamisch“ bezeichnen, sind der Women’s Wing der *International Islamic University Islamabad* (IIUI) und das 2003 gegründete *Women’s Institute of Sciences and Humanities*

³²⁷ Siehe Abou Zahab, 2008, S. 131f.

³²⁸ Sikand, 2005, S. 217.

³²⁹ Winkelmann, Mareike, *‘Inside and Outside’ a Girls’ Madrasa in New Delhi*, in: Noor, Farish A./Sikand, Yoginder/van Bruinessen, Martin (Hg.), *The Madrasa in Asia. Political Activism and Transnational Linkages*, Amsterdam, 2008, S. 118.

(WISH).³³⁰ Bei den beiden letzteren Institutionen handelt es sich um Universitäten für Frauen, die eine große Bandbreite von Fächern anbieten, die jedoch alle mit dem Label „islamisch“ versehen werden. Die Al-Huda ist jedoch keine Bildungseinrichtung, die Frauen anerkannte, weiterqualifizierende Abschlüsse, die für eine Berufslaufbahn erforderlich wären, verleiht. Vielmehr bringen die Frauen diese Abschlüsse bereits in die Al-Huda mit. Farhat Hashmi sowie viele ihrer Mitarbeiterinnen stehen nicht mit dem traditionellen Bildungssystem in Verbindung. Farhat Hashmi selbst assoziiert sich mit keiner Denkschule. Ihre Ansätze lassen jedoch den Schluss auf eine ideologische Nähe zu den *Ahl-i ḥadīṭ*, *Dēobandīs* und der *Ġamā'at-i islāmī* zu, die eine puristische Mission des Islam, basierend auf dem Koran und der Sunna, verfolgen.

4.1.2 Geschlechterkonstruktionen im Zuge der Militarisierung

Nicht nur durch die *'ulamā* wurden Geschlechterkonstruktionen vorgenommen. Durch das Militärregime unter Zia ul-Haq wurde das traditionelle Bildungssystem nicht nur unterstützt, sondern erhielt auch reziproke Züge, indem sich das Militär auch für islamische Geistliche öffnete. Inwieweit die pakistanische Armee den traditionellen Sektor integriert hat, ist für die Entstehung der Al-Huda sekundär.³³¹ Von Bedeutung ist jedoch die Islamisierung der Armee, die nicht nur auf den Einfluss der traditionellen Gelehrten zurückzuführen ist, sondern auch von politischer Ebene implementiert wurde. „*Military dictators like General Zia ul-Haq in the 1980s also implemented a series of 'reforms' designed to bring laws in conformity with tenets of Islam.*“³³² Kurz gesagt, es geht hier nicht um die Islamisierung des Militärs, sondern um die Militarisierung der pakistanischen Gesellschaft.

³³⁰ Das Motto des WISH unterstreicht diesen Gedanken: „*Progressive in Vision, Islamic in Ethos, Global in Character*“, <http://www.wish.edu.pk/>.

³³¹ Siehe Cohen, Stephen, *The Pakistan Army*, Karachi, 1999.

³³² Babar, Aneela, *The Militarizing of Civil Society: Creation of the Mujahid (Warrior) and the 'Good Woman' in Pakistani Society*, in: Lenz, Ilse/Lutz, Helma/Morokvasic, Mirjana/Schöning-Kalender, Claudia/Schwenken, Helen (Hg.), *Crossing Borders and Shifting Boundaries. Gender Identities and Networks*, Vol. II, 2002, S. 46.

Der Einfluss des Militärs wirkte sich auch auf die Zivilgesellschaft aus, vor allem auf die Oberschicht. Die Sozial- und Politikwissenschaftlerin Aneela Babar spricht von einem „*Militarizing of Civil Society*“.

„The military in the case of Pakistan has exercised a decisive influence on Pakistan's state policy, either by directly taking over the structures of government or indirectly by controlling and/or manipulating the civil ruling elite.“³³³

Hier ist das „*psychological mind-set for the production of images to justify the militaristic agenda*“³³⁴ von Bedeutung. Zum einen wurde innerhalb dieser Agenda das Militär in Pakistan legitimiert. „*The military elite's constant reference to Quranic verses and sayings of the Prophet [was] to justify militarism in Pakistan society.*“³³⁵ Zum anderen wurde aber auch festgelegt wie „*the Good Woman*“ geschaffen werden könne. Dieses „*Good Woman*“ resultiert in erster Linie aus der immer wieder thematisierten Dichotomie der Geschlechter, die auf der einen Seite den „*Warrior*“ und auf der anderen Seite das „*Good Woman*“ porträtierte. Das Porträt der beiden Pole resultiert wiederum, laut der Erziehungswissenschaftlerin Rubina Saigol, aus der Zwei-Nationen-Theorie, die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts von Muhammad Iqbal formuliert wurde. Sie sieht diese Theorie voller geschlechterdifferenzierter Konstrukte, die sich auf Indien und Pakistan beziehen und „*Muslim justice, fairness, tolerance, brotherhood, equality*“ mit „*Hindu intolerance, injustice, infighting and inequality*“³³⁶ kontrastieren. Diese beiden Länder dienen wiederum als Metaphern für die Kategorien „männlich“ und „weiblich“.³³⁷ Für den pakistanischen Staat bedeutet dies, dass in der nationalen Ideologie eine vorwiegend muslimisch maskuline Identität bzw. ein entsprechendes Bewusstsein konstruiert wird. Diese Dichotomien wurden ausgeweitet und

³³³ Babar, 2002, S. 44.

³³⁴ Babar, 2002, S. 43.

³³⁵ Babar, 2002, S. 46.

³³⁶ Saigol, Rubina, *Knowledge & Identity: Articulation of Gender in Educational Discourse in Pakistan*, Lahore, 1995, S. 229.

³³⁷ Siehe Saigol, 1995, S. 217ff.

auf andere Kontexte übertragen und manifestierten sich in weiteren Diskursen über „männlich“ und „weiblich“. In diesem Sinne ist der Topos des „*warriors*“ sowohl für das Militär als auch für die Islamisten definiert und eine fixe Kategorie. Dagegen war die Erschaffung des „*Good Woman*“ noch nicht spezifiziert und ließ Spielräume offen. Die Metapher „Indien“ konnte je nach Diskurs flexibel ausgetauscht werden und beispielsweise mit dem für die Islamisten wichtigen Topos der „westlichen Frau“ ausgetauscht werden. Zum einen wird „weiblich“ als das negative Gegenpendant zu „männlich = *warrior*“ gesehen, das kontrolliert und dem widerstanden werden müsse. Zum anderen wird dabei die Schwäche von „weiblich“ hervorgehoben, die wiederum die Legitimität des „*warriors*“ als Beschützer bekräftigt. „*Similar to the religious elite, the military elite in Pakistan [...] believed in biological determinism.*“³³⁸ „*Woman*“ wurde entweder als das negative „Andere“ gegenüber dem „*warrior*“ porträtiert oder als das positive „Andere“ gegenüber dem „Westen“ bzw. Indien.

Durch das Militärregime wurde eine integrationistische Islamisierungspolitik verfolgt, die den Traditionalisten, aber auch den Islamisten zum Ausbau ihrer Macht verhalf. Diese wiederum versuchten nun auch zunehmend Frauen für die Konsolidierung ihrer neu gewonnenen Position zu gewinnen. Dies schlug sich in einem Ansteigen der Zahl religiöser Bildungsinstitutionen nieder. Sowohl durch die *‘ulamā* als auch durch den Staat wird „*Woman*“ konstruiert und propagiert. Verstetigt und verfestigt werden diese Vorstellungen nicht nur in den *madrasas*, sondern auch über Textbücher staatlicher Schulen Pakistans.³³⁹

Der Versuch, eine nationale Einheit über den gemeinsamen Nenner Religion zu formulieren, spiegelte sich auch in der Symbolisierung der Frau auf folgenden Ebenen wider: Erstens wurde eine Bekräftigung der eigenen Kultur betont, indem „*Woman*“ als Hüterin der Tradition und Wertevorstellungen galt. Zweitens wurde „*Woman*“ als Identitätskategorie entweder

³³⁸ Babar, 2002, S. 48.

³³⁹ Siehe Saigol, 1995, S. 207ff.

gegenüber männlich bzw. westlich oder indisch affirmiert. Die Schaffung von „*Woman*“ ist also abhängig von dem jeweiligen Staatsoberhaupt und dessen Politik sowie den einzelnen *communities*.

4.2 „Quran for All – In Every Hand, In Every Heart“

Die Debatten, die von staatlicher Seite und der *‘ulamā* über Frauen geführt werden, sind durchdrungen von symbolischen Konstrukten und religiös aufgeladener Rhetorik. Al-Hudas Vision „*Quran für All – In Every Hand, In Every Heart*“ wirkt zunächst vergleichsweise einfach, harmlos und politisch entladen. Die Botschaft der Vision zielt weder auf die Erschaffung eines islamischen Staates auf Grundlage des Korans ab, noch wird dem ersten Anschein nach explizit artikuliert, was Frauen verboten bzw. erlaubt ist. Sie beruht auf dem ersten Blick lediglich auf einer inneren Purifizierung und der Aneignung des Korans.

Farhat Hashmis Vision ist dennoch eine weitere Manifestation einer puristischen Strömung innerhalb des Islams bzw. islamischer Bildung. In diesem Zusammenhang ordnet sich die Vision Al-Hudas unauffällig in die bestehenden Symbolisierungen und in die sich zunehmend islamisierende Landschaft Pakistans ein und zementiert diese. Die Vision enthält einen pragmatischen und spirituellen Ansatz. „*In Every Hand*“ steht für die Nutzung des Korans als ein alltägliches Handbuch, das für alle Lebenslagen eine Lösung beinhaltet. „*In Every Heart*“ vertritt die spirituelle Komponente der Vision. Frauen sollen sowohl innerlich als auch äußerlich zu „frommen Personen“ transformiert werden. Die Agenda beruht auf einer Reformation, die durch die Vision der Al-Huda zunächst eine persönliche Neuerung bzw. Wandlung zu einem „*purely Islamic*“ Individuum anvisiert. Programmatisch wird umgesetzt wie der Koran in alltäglichen Angelegenheiten angewendet werden sollte. Die einzelnen Verse werden als Richtlinien verstanden, die darüber Auskunft geben, wie gegessen oder getrunken werden soll, wie man sich Mitmenschen (Verwandten, Männern) gegenüber verhält, wie man sich kleidet und wie man seine Beziehung zu Gott führt. „*Quran for All*“ spiegelt den universalistischen Anspruch wider, den Al-

Hudas Vision suggeriert. Während zunächst der Fokus auf dem Individuum liegt, wird nach einer inneren Purifizierung auf das äußerliche Erscheinen und Auftreten geachtet, das in einer globalen muslimischen *umma* Resonanz finden und als Vorbild dienen soll. Ermöglicht wird diese Purifizierung durch die Anwendung strategischer und disziplinierender Maßnahmen, wie regelmäßiger Unterricht, Rituale wie das täglich fünfmalige Gebet, immer wiederkehrende Reflexion und Wiederholung der erlernten Inhalte. Durch die sich ständig wiederholdenden Handlungen wird die Frömmigkeit internalisiert, institutionalisiert und habitualisiert.³⁴⁰ Eingebettet in religiöse Symbolik und patriarchale Strukturen – ‚*Woman*‘;

„a symbolic construct conflating gender, sex, and sexuality, and comprised of allegory, ideology, metaphor, fantasy, and (at least in male-dominated religions) men’s psychological projections“³⁴¹

– wirkt Al-Hudas Vision zunächst als eine Zementierung der bestehenden Verhältnisse. Nach Vollzug der Transformation haben Al-Hudas Akteurinnen nicht nur die Qualifikation erworben ihr erlerntes Wissen zu verbreiten. Die Transformation in fromme Personen, einhergehend mit der Subordination unter ein transzendentes Wesen, ist der Auslöser für die Aktivierung von ‚*Woman*‘, d.h. den Akteurinnen wird ermöglicht, selbst als ‚*women*‘ zu agieren und ‚*Woman*‘ zu definieren. Die Vision wird zur Mission, die Akteurinnen sind aktiv involviert, die Vision zu verbreiten. Dabei schließt die Transformation nicht aus, weiterhin Berufe oder Tätigkeiten auszuüben, die bereits erworben wurden. Eine Vielzahl der Akteurinnen ist neben ihrem Engagement in der Al-Huda berufstätig bzw. hat eine Schul- oder Hochschullaufbahn abgeschlossen. Die Transformation, deren sichtbare Zeichen der *niqāb* und die *‘abāya* sind, in „fromme Personen“, lässt ‚*women*‘ mit dem Topos des ‚*Good Woman*‘ übereinstimmen.

„The ideology of the ‚home‘ – imbricated within the nationalist rhetoric of the ‚motherland‘ in which women’s roles as mothers and wives are confined to

³⁴⁰ Siehe Mahmood, 2005.

³⁴¹ Starr-Sered, 1998, S. 194.

the domestic space which provides a secure haven for men who must fight to preserve the ‚honor‘ of their motherland – is being challenged.“³⁴²

Diese Infragestellung bzw. Herausforderung wurde zunächst weder von Männern, den *‘ulamā*, von staatlicher oder internationaler Seite zunächst eher nicht wahrgenommen. Al-Huda wurde in den 90er Jahren von einer breiten Öffentlichkeit kaum registriert. Reaktionen auf Al-Huda (siehe Kapitel 2) wurden erst ab dem Jahr 2001 sichtbar. Die Entstehung und Entwicklung der Al-Huda lässt sich in drei Phasen beschreiben: Die Rekrutierungsphase, die Konsolidierungs- (Institutionalisierungs-)Phase und die Expandierungsphase.

Die Rekrutierungsphase begann bereits vor der offiziellen Gründung der Al-Huda in verschiedenen Dars-Sitzungen, die Anfang der 90er Jahre von Farhat Hashmi durchgeführt wurden. Die Klientel dieser Sitzungen entstammte der Mittel- und Oberschicht Pakistans. So bemerkt Aneela Babar:

„Rawalpindi, home to the General Headquarters of the Pakistan Army, had a bevy of army wives who liked ‘doing good work’. One of the general’s wives had decided to host her [Farhat Hashmis] lectures during Ramadan at a local hotel. This was a time when the religio-military nexus in Pakistani society was strong and it seemed the ‘right thing’ to be seen at her lectures, as all the high-ranking military officers’ wives were there.“³⁴³

Farhat Hashmis Vision passte sich somit auch gesellschaftlich in die bestehenden Vorstellungen des *„Good Woman“* ein. So entwickelte sich um Farhat Hashmi ein Stammpublikum, das regelmäßig zu den Dars-Sitzungen erschien. Angespornt durch den Erfolg und den Zulauf, den Farhat Hashmi in ihren Lesungen erhielt, wurde 1994 in Islamabad der erste *Al-Huda Branch – Institute of Islamic Education for Women* errichtet, in dem zum ersten Mal formalisierte, auf ein Jahr angelegte, Korankurse stattfanden. Im Gründungsjahr bestand die erste Klasse aus

³⁴² Afzal-Khan, Fawzia, *Betwixt and Between? Women, the Nation and Islamization in Pakistan*, in: *Social Identities: journal for the study of race, nation and culture*, 13,1, London, 2007, S. 26.

³⁴³ Babar, Aneela, *New ‘social imaginaries’: the Al-Huda phenomenon*, in: *Journal of South Asian Studies*, Vol. 31, No. 2, 2008, S. 354.

13 Studentinnen.³⁴⁴ Diese Studentinnen entstammten dem engsten Freundeskreis Farhat Hashmis und nehmen bis heute wichtige Leitungsfunktionen, wie die der Regionaldirektorinnen in Islamabad und Karachi, ein. Die Gründung erster Al-Huda *setups* und *branches* seit 1994 half bei der Konsolidierung. Die Klientel der ersten Jahre bildet auch heute die administrative Basis der Al-Huda. Die Konsolidierung drückte sich dabei nicht nur in den neu errichteten Schulen, sondern auch in den immer wiederkehrenden Zusammenkünften, ritualisierten Handlungen und regelmäßigen Unterrichtsstunden aus. So ist während des Unterrichts für reguläre Studentinnen der Al-Huda eine Uniform obligatorisch. „*Uniform is compulsory for the regular students. Strict adherence to the uniform is essential and no variations are allowed.*“³⁴⁵ Allgemein sind die Unterrichtsstunden offen für ein weiteres weibliches Publikum. Für die Studentinnen sind kleinere Holzbänke als Tische vorgesehen, sie selbst sitzen vor den Holzbänken auf dem Boden. Für die Gasthörer befinden sich in den hinteren Reihen einzelne Stühle. Die Lehrende sitzt vor dem Publikum, in den Klassenzimmern befinden sich ein Tisch und ein Stuhl auf erhobenem Podest. Weiteres Personal der Al-Huda ist anwesend und achtet darauf, dass die Studentinnen aufpassen und während des Unterrichts nicht miteinander sprechen.

Der Kernunterricht in der Al-Huda beginnt täglich um 7.45 Uhr und dauert bis 13.45 Uhr. Begonnen wird mit einer Wort-für-Wort-Übersetzung des Korans mit anschließender Interpretation (*tafsīr*), die bis 12.00 Uhr andauert. Nach einer halbstündigen Pause werden weitere Fächer wie Kalligraphie, Arabische Sprache und Aussprache, *Ḥadīth-Classes* oder Da'wa-Techniken angeboten. Direkt im Anschluss an die Tafsīr-Unterrichtsstunden finden Frage- und Antwortsitzungen statt, in denen die Kursteilnehmerinnen inhaltliche Fragen an die Dozentin stellen. Oftmals werden auch externe Expertinnen in die Al-Huda eingeladen. Dazu zählen

³⁴⁴ Interview mit der Al-Huda Regionaldirektorin Islamabad, 20.2.2007.

³⁴⁵ Prospectus, Al Huda International, S. 10.

Kommunikationstrainerinnen, Marketing- oder Computerexpertinnen, Ärztinnen, Anwältinnen, Medien- oder Unternehmensberaterinnen. Meist handelt es sich um Alumnae der Al-Huda. Durch die vorausgegangene Transformation werden ehemalige Studentinnen an die Al-Huda gebunden und mit ihr identifiziert. Diese Netzwerke werden durch Al-Huda aktiv aufrecht erhalten. Regelmäßige Newsletter und eine interne Alumnidatenbank sind technische Hilfsmittel, um die bestehenden Beziehungen aufrechtzuhalten. Wirkungsvollstes und nach außen sichtbares Instrument für die Konsolidierung ist die Institutionalisierung von Handlungen. Dazu zählt unter anderem die Verschleierung, eine Durchdringung der alltäglichen Sprache mit religiösem Vokabular, in anderen Worten die allgegenwärtige Erinnerung an Allah, die die Akteurinnen zu frommen Personen macht und die Vision Al-Hudas nach außen trägt.

So wurde die Expandierung Al-Hudas ab dem Jahr 2000 sichtbar. Sowohl die anwachsende Nachfrage pakistanischer Frauen als auch das steigende Angebot der Al-Huda zog die Erweiterung der räumlichen und der inhaltlichen Kapazitäten nach sich. Neben dem Ausbau der regulären Programme entwickelten sich auch neue Abteilungen innerhalb der Al-Huda und mehrere Projekte, die je nach Bedarfslage, initiiert wurden (siehe Kapitel 2). Somit wuchs nicht nur das sichtbare institutionelle Ausmaß Al-Hudas, sondern Al-Hudas Vision drang auch in weitere Bereiche wie die pakistanische Gesellschaft oder die Familien der Akteurinnen vor (siehe Kapitel 6).

Diese Auswirkungen zeichneten sich im Gegensatz zu den bisherigen islamischen Bildungsbestrebungen, die aus dem traditionellen Bildungssystem kamen, dadurch aus, dass Frauen in die Rolle der „*champions of education*“ gerückt sind. „*Dr. Hashmi's students have in effect taken up a challenge to ,command right and forbid wrong'.*“³⁴⁶ Das heißt also, dass Frauen nun die kolonialisierende bzw. patriarchalisierende Rolle über-

³⁴⁶ Ahmed, Amineh, *Sorrow and Joy among Muslim Women. The Pukhtuns of Northern Pakistan*, Cambridge, 2006, S. 151.

nommen haben bzw. daran partizipieren. Die Handlungsmacht, mit der die Akteurinnen ausgestattet werden, hat auf ‚*Woman*‘ nicht nur aktivierende, sondern partiell auch entsymbolisierende Wirkung.

4.2.1 Themen der Al-Huda

Al-Huda agiert im Gegensatz zu einigen *madrasas* nicht als eine „*closed community*“, sondern zeigt ihre Offenheit durch die Entwicklung neuer Projekte oder Programme und der Inklusion zahlreicher Ideen, Themen und Innovationen, die zunächst, bevor sie einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden, im Kreis der Al-Huda besprochen werden. Die Themen, die formuliert werden, überliefern sowohl den Input als auch den Output, der teils von den Akteurinnen, teils von dem Publikum bzw. der Klientel mitbestimmt wird. Sowohl anhand der von Al-Huda produzierten Dokumente,³⁴⁷ der durchgeführten Interviews und der Feldnotizen konnten mehrere Themen destilliert werden, die vermehrt in verschiedenen Kategorien, welche anhand der veröffentlichten Dokumente gebildet wurden, erscheinen. Dargeboten werden die Inhalte in verschiedenen Formen wie Audio- Video- oder Textformat. Die verschriftlichten Dokumente greifen größtenteils die Themen aus den Audio- und Videovorlesungen auf.

Im ersten Kapitel wurde bereits eine Kategorisierung der zahlreichen Themen, die in Al-Huda relevant und in den veröffentlichten Dokumenten aufgeführt sind, skizziert. Die erste Kategorie ist spiritueller und ritueller Natur.³⁴⁸ Ein Beispiel dafür ist die Vorlesung „*Man needs Allah*“³⁴⁹ oder Texte wie „*So WHAT’S your excuse for Salah?*“³⁵⁰. Betont wird die spiritu-

³⁴⁷ Die Texte können unter www.alhudapk.com oder www.farhathashmi.com abgerufen werden.

³⁴⁸ Spiritualität wird hier nicht in Bezug auf Sufipraktiken oder Heiligenverehrungen ausgeweitet. Im Mittelpunkt steht die Überzeugung, dass die Beziehung zu einem transzendenten Wesen notwendig ist. Es geht darum, den bereits bestehenden Glauben wiederzubeleben.

³⁴⁹ Elahi, Amina, *Man needs Allah*. Amina Elahi ist ehemalige Studentin von Farhat Hashmi und hat in Zusammenarbeit mit Farhat Hashmi die englische Version der Vorlesungen und Diploma-Kurse erstellt.

³⁵⁰ Bint Shameem, Asma, *So WHAT’S your excuse for Salah?* (Artikel). Asma Bint Shameem ist seit 1996 aktiv in Al-Huda engagiert. Sie ist vor allem zuständig für die Übersetzung aus dem Arabischen oder Urdu ins Englische.

elle und rituelle Glaubenspraxis, die die Beziehung und die Handlung gegenüber Gott festlegt (*'ibādat*). Wie auch Sadaf Ahmad bemerkt, wird das fünfmalige tägliche Gebet (*ṣalāt*) und das Fasten im Ramadan als obligatorisch (*farzī 'ibādat*) betrachtet.³⁵¹ So wird beispielsweise anhand eines Katalogs mit 15 möglichen Entschuldigungen für das Auslassen oder Verpassen eines Gebets mittels verschiedener Suren erklärt, warum dies unzulässig ist. Die angeführten Entschuldigungen entstammen dem Alltag. Dazu zählen unter anderem Müdigkeit, Zeitmangel aufgrund eines anstrengenden Arbeitsverhältnisses oder Familienangelegenheiten, nur der Wille zur Durchführung des Freitagsgebets oder die Angst für einen Terroristen gehalten zu werden. Letzteres Beispiel zeigt nicht nur den pakistanischen Kontext, sondern auch Umfelder, in denen Muslime eine Minderheit repräsentieren und Vorurteilen ausgesetzt sind.

„Excuse #9: I can't pray at my job/school/public place. I am too embarrassed /they will think I am a TERRORIST!

Reply: How can a Muslim feel embarrassed about proclaiming the truth and worshipping his Lord openly, hastening to fulfill the command of Allaah at the time when Allaah has said it is to be done? Also, if you uphold your duty to pray, Allaah will never let you down. He is the one to protect you and save you from all harm, no matter what anyone tries to plot against you. Remember that the one who is protected by Allaah, NO ONE CAN HARM.

„Whoever works righteousness, whether male or female, while he (or she) is a true believer- verily, to him We will give a good life, and We shall pay them certainly a reward in proportion to the best of what they used to do. [Surah al-Nahl: 97]“³⁵²

Hier wird den Rezipienten eine Antwort vorgegeben, die ad hoc angewandt werden kann. Im Anschluss wird eine passende Sure zitiert, die zur Rechtfertigung dient. Abgeschlossen wird der Katalog mit:

³⁵¹ Siehe Ahmad, 2009, S. 79f.

³⁵² Bint Shameem, Asma, *So WHAT'S your excuse for Salah?* (Artikel).

„There can be no excuses as far as Salaah is concerned. We have to pray all the five prayers and all of them on time.

„Guard strictly the (five obligatory) prayers, especially the middle Salaat (~Asr). And stand before Allaah with obedience. [Surah al-Baqarah 2: 238]“³⁵³

Die Betonung auf *farzī 'ibādat* wird explizit gefordert, Abweichungen werden als unzulässig erklärt.

Die zweite und auch umfangreichste Kategorie behandelt einen praktisch ausgelegten Islam, der in Alltagssituationen angewendet werden soll. Der Schwerpunkt liegt hier auf *adab*. Zentrale Themen sind Verschleierung bzw. *purdah* („Hidden Pearls“)³⁵⁴, Familienangelegenheiten („Parents – our Paradise“³⁵⁵, „Upbringing of Children“³⁵⁶, „How to be a successful wife“)³⁵⁷, berufliche Karrieren – auch als religiöse Expertinnen – („Lost your Job? Don't lose hope!“³⁵⁸, „Contribution of Women in Spreading the teachings of Prophet Muhammad [saw]“³⁵⁹), angemessenes Verhalten gegenüber Mitmenschen („Pleasant Mutual Relationships“)³⁶⁰, aber auch Handeln in Alltagssituationen („Islam and Photography“³⁶¹, „Eating Habbits in Islam“³⁶², „Staying up late... a disease of modern times“³⁶³).

Was zunächst wie ein unverbindlicher Ratgeber erscheint, enthält jedoch diktierende und modifizierende Züge. Al-Hudas Anspruch, lediglich mit den „pure words of Allah“³⁶⁴ zu argumentieren, wird als verpflichtend definiert. Neben der gezielten Anwendung von Suren werden auch Metaphern aus dem alltäglichen Umfeld gegriffen und zur Illustration angewandt. In *Hid-*

³⁵³ Bint Shameem, Asma, *So WHAT'S your excuse for Salah?* (Artikel).

³⁵⁴ Farhat Hashmi, *Hidden Pearls* (Artikel).

³⁵⁵ Hashmi, Farhat, *Parents – our Paradise* (Booklet).

³⁵⁶ Hashmi, Farhat, *Upbringing of Children* (Audio-Vorlesung).

³⁵⁷ Hashmi, Farhat, *How to be a successful wife* (Artikel).

³⁵⁸ Bint Shameem, Asma, *Lost your Job? Don't lose hope!* (Artikel).

³⁵⁹ Hashmi, Farhat, *Contribution of Women in Spreading the teachings of Prophet Muhammad (saw)*, (Artikel).

³⁶⁰ Elahi, Amina, *Pleasant Mutual Relationships* (Audio-Vorlesung).

³⁶¹ Hashmi, Farhat, *Islam and Photography* (Audio-Vorlesung).

³⁶² Hashmi, Farhat, *Eating Habbits in Islam* (Video-Vorlesung).

³⁶³ Bint Shameem, Asma, *Staying up late... a disease of modern times* (Artikel).

³⁶⁴ Interview mit Akteurin der Al-Huda, 13.02.2007.

den Pearls wird die Verschleierung der Frau nicht nur anhand des Korans dargelegt, sondern „verborgene Perlen“ wird als Metapher für verschleierte Frauen eingesetzt.

„Pearls beautiful manifestations of Allah’s design and creation are born and found in the depths of the ocean within the protection of an oyster shell. [...] Have we ever wondered why pearls, the purest and whitest of natural jewels are not found floating on the surface of the ocean for all to see. And the most beautiful Being beyond our imaginations Allah Ta’ala. Among his best creation, the human being, Allah chose this honour for a woman in order to preserve, protect and purify her beauty and to make it eternal in paradise.“³⁶⁵

Hinsichtlich Familienangelegenheiten sind die Dokumente als Ratgeber – ähnlich der Andachtsliteratur muslimischer Reformen aus dem 19. und 20. Jahrhundert – zu verstehen, die die Beziehungen zu Ehemännern, die Erziehung von Kindern und die Beziehungen und den Respekt gegenüber Eltern festlegen. Zwar liegt laut Hashmi die primäre Aufgabe von Frauen bei der Erziehung der Kinder und innerhalb des Haushalts; berufliche Karrieren der Frauen werden jedoch nicht ausgeschlossen.

„Women and men, both have their own spheres; each has definite basic responsibilities. Men have work outside the home; women have work within the home. It is not mandatory that a woman cannot work outside of the home, or a man cannot work inside the home. If they fulfill their responsibilities fully, they can do the other’s tasks as well.“³⁶⁶

Farhat Hashmi lehnt den Diskurs, der an der traditionellen Rollendefinition der Frauen festhält, nicht strikt ab. Die Restriktion der Frau an die häusliche Sphäre spiegelt für sie jedoch nicht unbedingt eine *conditio sine qua non*, sondern eine Option, die die Vision Al-Hudas für die Zielgruppe berufstätiger Frauen attraktiv macht. Für Hashmi spielen dabei auch Frauen als *Muḥadditāt*, als Expertinnen in der Narration und Überlieferung von

³⁶⁵ Hashmi, Farhat, *Hidden Pearls* (Hervorhebung i. O.).

³⁶⁶ Farhat Hashmi in: Weiss, 2003, S. 590.

den *Aḥādīṭ* des Propheten Muhammad, eine wichtige Rolle.³⁶⁷ Hashmi bezieht sich auf Frauen wie Ayesha (gest. 678), die jüngste Frau des Propheten Muhammad und präsentiert sie, neben weiteren *Muḥaddiṭāt*, als Pionierin.

*„The scholastic contributions of the mothers of the believers [...] are not hidden from anyone; specially the services of Ayesha (r.a) cannot be forgotten. In the history of Islam, no other woman can equal Ayesha (r.a) in her efforts for the promotion of the Prophet's (SAW) teachings. She is one of the few companions whose narration of ahadith exceeds 2000 in number and she was a source of education for all for nearly 50 years after the Prophet (SAW)'s death.“*³⁶⁸

Auch schätzt und befürwortet Hashmi die heutigen Entwicklungen weiblicher Gelehrter, die allerdings nicht in Al-Huda, sondern in anderen Institutionen ausgebildet werden.

*„In the religious education institutions of Muslim countries, as well as a few countries where Muslims are a minority, women are actively participating in acquiring and spreading the Prophet Muhammad (saw)'s teachings. Other than the hadith lectures in the Islamic studies departments of different universities, the initiation of the department of hadith and tafseer on the graduate level, specially for women in the International Islamic University of Islamabad, is an important advancement.“*³⁶⁹

Hashmi zeigt hier indirekt, dass die Ausbildung weiblicher Gelehrter in der Al-Huda nicht intendiert ist. Der Schwerpunkt der Al-Huda liegt auf der Ausbildung zu „frommen Personen“, die ihre Frömmigkeit in ihrem Auftreten und Benehmen ausdrücken und sich in ihrem Alltag an den Koran und an die Sunna halten sollen.

³⁶⁷ Zu weiblichen Hadith-Gelehrten siehe Nadwi, Muhammad Akram: *Al-Muḥaddiṭāt: The Women Scholars in Islam*, London, 2007.

³⁶⁸ Hashmi, Farhat, *Contribution of Women in Spreading the teachings of Prophet Muhammad (saw)* (Artikel).

³⁶⁹ Hashmi, Farhat, *Contribution of Women in Spreading the teachings of Prophet Muhammad (saw)* (Artikel).

In der dritten Kategorie werden islamische Feste und Feiertage thematisiert. Beispiele hierfür sind „*Blessed Ramadan*“³⁷⁰, „*Umrah & Hajj: Preparation & Method*“³⁷¹ oder „*Be Careful During the Sacred Month of Muharram*“³⁷². In letzterem Artikel werden „*some misconceptions and baseless traditions*“ während des Muharram erläutert.³⁷³ Die Abgrenzung zu weiteren Denkschulen, wie den Schiiten, wird deutlich.

*„Some other people attribute the sanctity of Aashooraa to the martyrdom of Husain, RA. No doubt, the story of Husain, RA is one of the most tragic episodes of our history. Yet, the sanctity of 'Ashura' cannot be ascribed to this event for the simple reason that the sanctity of 'Ashura' was established during the days of the Prophet (pbuh), much earlier than the birth of his grandson Husain.“*³⁷⁴

Während in der dritten Kategorie auf die inner-muslimische Abgrenzung und Identität verwiesen wird, stehen in der vierten Kategorie nicht-islamische Feste und Einflüsse im Zentrum. Beispiele sind „*What is Halloween?*“³⁷⁵, „*True Love*“³⁷⁶ und „*Basant*“³⁷⁷. Anlässe und Einflüsse, die nicht-muslimischen Ursprungs sind, werden thematisiert. Feierlichkeiten wie Halloween und Valentinstag haben in den letzten zehn Jahren verstärkt Einfluss in Pakistan ausgeübt. Während des Februars werden in den größeren *Book & Gift Shops* der Städte Pakistans vermehrt Grußkarten und kleinere Geschenke für den Valentinstag angeboten. Ebenso werden im November Kürbisse zur Dekoration aufgestellt. Für Al-Huda stellen diese Anlässe unzulässige Neuerungen (*bid'a*) dar. Bei Halloween und

³⁷⁰ Hashmi, Farhat, *Blessed Ramadan* (Audio-Vorlesung).

³⁷¹ Hashmi, Farhat, *Umrah & Hajj: Preparation & Method* (Audio-Vorlesung).

³⁷² Bint Shameem, Asma, *Be Careful During the Sacred Month of Muharram* (Artikel). Muharram ist der erste Monat des islamischen Kalenderjahres. Am zehnten Tag des Muharram wird von den Schiiten das Aschura-Fest gefeiert, das dem bei der Schlacht von Kerbela gefallenen Imam Hussein (gest. 680) gewidmet ist.

³⁷³ Bint Shameem, Asma, *Be Careful During the Sacred Month of Muharram* (Artikel).

³⁷⁴ Bint Shameem, Asma, *Be Careful During the Sacred Month of Muharram* (Artikel).

³⁷⁵ Hashmi, Farhat, *What is Halloween?* (Artikel).

³⁷⁶ Hashmi, Farhat, *True Love* (Artikel).

³⁷⁷ Hashmi, Farhat, *Basant* (PowerPoint-Präsentation); *Basant* bedeutet Frühlingsfest. Jedes Frühjahr wird das Basantfest auf dem indischen Subkontinent gefeiert und man lässt Drachen steigen. Dieses Fest steht in einer hinduistischen Tradition.

Basant wird zum einen die Verschwendung finanzieller Ressourcen, die in Halloweenkostüme, Süßigkeiten oder Extravaganzen wie teure Hotelübernachtungen für das Basant-Festival in Lahore verurteilt. Folgende Sure wird hier angeführt: „*Verily the spendthrifts are brothers of the Shayatin (devils) and Shaitan is ever ungrateful to his Lord.*‘ (Al-Isra: 27).“³⁷⁸

Auch wird die Frage gestellt, ob sich Pakistan eine Veranstaltung wie das Basant-Festival überhaupt leisten könne. „*How can an indebted, poverty-stricken, earthquake ravaged, illiterate nation like ours afford to spend 1 to 2 billion rupees on kite-flying?*“³⁷⁹

In *True Love* werden die Beziehungen zwischen Mann und Frau, hinsichtlich des Valentinstags betrachtet.

„As a Muslim, a boy-girl friendship is totally out of bounds. In Surah An-Nisa a woman’s qualities are described: ,Chaste, not lustful nor ones taking secret friends‘.

Muslims have a beautiful institution of marriage where romance is not a summer fling nor is it based on superficial looks, but on a serene relationship of mutual affection, kindness and responsibility.“³⁸⁰

Während der Feldforschung im Februar 2007 in Islamabad entstand nach dem Ende eines internationalen Kurses, zwei Tage vor dem 14. Februar 2007, ein Ad-hoc-Treffen mehrerer Studentinnen der Al-Huda, in der über das Thema Valentinstag diskutiert wurde. Das Treffen setzte sich aus internationalen und pakistanischen Studentinnen zusammen. Geleitet wurde es von einer Dozentin der Al-Huda. Zunächst wurde die Frage nach persönlichen Erfahrungen mit dem Valentinstag gestellt. Während die internationalen Studentinnen bereits selbst, aufgrund ihres westlichen Umfelds, direkte Erfahrungen mit dem Valentinstag hatten, war der Valentinstag den meisten der pakistanischen Studentinnen nur aus Werbung, Medien und Erzählungen bekannt. Die internationalen Studentinnen hatten sich am Valentinstag in ihrer Heimat meist ausgegrenzt von ihren nicht-

³⁷⁸ Hashmi, Farhat, *Basant* (PowerPoint-Präsentation).

³⁷⁹ Hashmi, Farhat, *Basant* (PowerPoint-Präsentation).

³⁸⁰ Hashmi, Farhat, *True Love* (Artikel).

muslimischen Klassenkameraden gefühlt, die entweder zum Valentinstag beschenkt wurden oder selbst Geschenke verteilten. Bestärkt durch die Al-Huda Dozentin und die pakistanischen Studentinnen, die den Valentinstag als Anlass zum Feiern ablehnten, entstand eine weitere Diskussion, welche Schwierigkeiten für Muslime, die in einem nicht-muslimischen Umfeld leben, täglich auftreten. Erwähnt wurden die Durchführung des fünfmaligen Gebets, das Tragen des Kopftuchs oder die Teilnahme an nicht-muslimischen Anlässen. Die Diskussion endete damit, dass selbst in einem Land, in dem Muslime die Mehrheit repräsentieren – wie Pakistan – der Islam nicht mehr aktiv bzw. nicht richtig gelebt werde. Als Beispiel diene wieder der Valentinstag. Eine der pakistanischen Studentinnen wies auf die Grußkarten und aufwändigen Dekorationen in diversen Geschäften in Islamabad hin. Eine weitere Studentin stellte die Frage an die Dozentin, was man dagegen unternehmen könne bzw. wie man die Muslime wieder auf den „richtigen Weg“ bringen könne. Die Dozentin erwähnte, dass man mit *da'wa* die Menschen entsprechend aufklären und über den Koran und die Sunna unterrichten müsse. Einige der teilnehmenden Studentinnen beschlossen am nächsten Tag diverse Geschäfte aufzusuchen und die Verkäufer bzw. Kunden über den Valentinstag aufzuklären. Bereits in der vierten Kategorie werden, in Bezug auf diverse Anlässe, nationale Misereen und Missstände thematisiert. In der fünften, den geringsten Teil an Dokumenten umfassenden Kategorie werden vereinzelt sozialkritische Themen angesprochen. So wird das Erdbeben, das 2005 weite Teile Pakistans erschütterte und fast 100.000 Todesopfer forderte, in mehreren Artikeln zur Sprache gebracht. Beispiele dafür sind „*When disaster strikes*“³⁸¹ oder „*Earthquake Poem*“³⁸². In „*Congratulations. You just had a WHAT!!?*“³⁸³ wird die Bevorzugung eines neugeborenen Sohnes gegenüber einer Tochter kritisiert.³⁸⁴

³⁸¹ Al-Huda International (kein Autor genannt), *When disaster strikes* (Artikel).

³⁸² Al-Huda International (kein Autor genannt), *Earthquake Poem* (Gedicht).

³⁸³ Bint Shameem, Asma, *Congratulations. You just had a WHAT!!?* (Artikel).

³⁸⁴ Sohnpräferenz ist in Pakistan weit verbreitet. Auf 1000 Männer kommen nur 923 Frauen. So fehlen laut demographischer Angaben ca. 4 bis 8 Millionen Frauen. Siehe:

„Some of the Muslims, may Allaah guide them, get angry when Allaah blesses them with daughters. In fact, some of them even threaten to divorce their wives if she produces a daughter! What an outrage! When are we to learn? When will we get out of this ignorant behavior? Are we still living in the period of pre-Islaamic Jaahiliyyah (Pre Islamic Period of Ignorance)?

How similar things are today to those times! If you visit any maternity hospital in a Muslim country, and look around at the faces of those to whom daughters have been born, listening to what they say and seeing how they react, you will see a strange similarity between many of these people and the people of the Jaahiliyyah. Allaah says about such people:

„And when the news of (the birth of) a female (child) is brought to any of them, his face becomes dark, and he is filled with inward grief! He hides himself from the people because of the evil of that whereof he has been informed. Shall he keep her with dishonor or bury her in the earth? Certainly, evil is their decision!’ [al-Nahl: 58–59]“³⁸⁵

Letztere Kategorie bildet den jüngsten Teil der auf der Al-Huda-Website erschienenen Texte. Hier werden direkte Verbindungen zu aktuellen Ereignissen geknüpft. Den Frauen wird somit ein Interpretationsschema nahegelegt, durch das das eigene Auftreten und Benehmen kontrolliert und reguliert werden kann. Gleichzeitig kann dieses Schema aber auch auf aktuelles Tagesgeschehen übertragen werden. Dabei handelt es sich um eigenständige methodische und situativ eingebettete Leistungen, die jedoch durch die vorhergehende Transformation von vornherein limitiert sind.

Teilweise enthalten die Dokumente nicht nur normativen, sondern auch informativen Charakter. Bei den Dokumenten zu Halloween, *Basant* und Valentinstag werden die Ursprünge der jeweiligen Anlässe dargelegt. In

Luyken, Reiner, *Im Land der toten Töchter*, Die Zeit, 1998, http://www.zeit.de/1998/51/199851.korea.neu_.xml.

³⁸⁵ Bint Shameem, Asma, *Congratulations. You just had a WHAT!!?* (Artikel, Hervorhebung i.O.).

der fünften Kategorie handelt es sich um appellative Texte, die die Rezipienten zu weiteren Aktionen motivieren.

4.2.2 Al-Hudas Anziehungskraft

Der Erfolg Al-Hudas kann nur teilweise mit den religiös-politischen Rahmenbedingungen Pakistans erklärt werden. Ebenso tragen die Offenheit und die explizite Inklusion diverser Thematiken in die Unterrichts- und Lehrinhalte der Al-Huda dazu bei. Die stark normativen Texte sind dabei wirkungsvoll, um die suggerierte Offenheit entsprechend zu modifizieren. Trotz – oder vielleicht gerade wegen – des stark normativen Anspruchs geht von Al-Huda eine Anziehungskraft auf Frauen aus, die sie dazu bringt, sich auf den ersten Blick in scheinbare Modi der Unterwerfung zu begeben. Die Akteurinnen selbst äußern, dass diese Anziehungskraft nicht Al-Huda, sondern von der *„power of the pure words of Allah“* ausgeht.³⁸⁶ Die Anziehungskraft lässt sich durch die Stimmen der Akteurinnen nachzeichnen. Die Akteurinnen führen den Erfolg bzw. die Entscheidung Al-Huda beizutreten auf folgende Faktoren zurück:

Erstens sehen sich die Akteurinnen einem Umfeld religiöser Diversität, Fanatismus, sektiererischer Gewalt und einer Unmenge an lokalen und globalen Traditionen und Einflüssen ausgesetzt. Schul- oder Hochschulbildung spielt für die Akteurinnen zunächst keine Rolle, da sie selbst einen Schul- oder Hochschulabschluss erworben haben. Stattdessen beziehen sich die Akteurinnen auf die Frage nach islamischer Bildung. Zweitens hinterfragen die Akteurinnen ihre Religion und ihr eigenes Wissen darüber. Allerdings sehen sie keinen entsprechenden Anbieter, dem sie sich zugeneigt fühlen. So wird drittens die Persönlichkeit Farhat Hashmis ins Spiel gebracht, die mit ihrer Version und Vision islamischer Bildung und eines praktisch ausgelegten Islams auf die Akteurinnen attraktiv wirkt. Viertens erfolgt eine Reflexion auf das eigene Leben und die Wirkung, die der Beitritt zu Al-Huda erzielt hat.

³⁸⁶ Interview mit Akteurin der Al-Huda, 13.02.2007.

„Dr. Farhat Hashmi, she is a scholar of Islam, but she only teaches the Quran, which is not narrow minded. In Pakistan we have this big problem of madrasas and sects and violence and all that, but this is because people do not understand what our religion says. They sometimes think that with exposure only to religion they can make an easy living. But this is not right, I mean the Quran is not only a book, it is, you know, a manual for life, and we need to understand it. And memorizing a book is not enough for living, and for Islamic education you need exposure to many things.“³⁸⁷

Den *madrasas* wird demnach eine limitierte und reduzierte Form islamischer Bildung nahegelegt. Eine ähnliche Wahrnehmung des Madrasa-Bildungssystems geht aus einem weiteren Interview hervor:

„You know, madrasas? I think I haven't visited any madrasa till now. Just if I remember, a few years ago, I visited a madrasa, but you know, nothing there appealed me, because the people were poor and they had very low education. I think that was not my need [...]. I can't compare this with it, I can see what media is telling us, but otherwise I don't know much about madrasas. But I think that women there come from very poor backgrounds. Here we have many women from all different backgrounds. And Al-Huda is not rigid; I mean we tell people, if they don't like it they can go. And Al-Huda is non-sectarian based and we do not force things.“³⁸⁸

Al-Hudas Akteurinnen distanzieren sich entsprechend von den *madrasas*. Sie assoziieren *madrasas* mit einer Form von Bildung, die für extremistisch, misogynistisch oder ignorant gehalten wird. Selbst bezeichnen die Akteurinnen Al-Huda als nicht rigide, offen, zwanglos und authentisch.

„We have so many people in Pakistan who think that they can teach religion to others. But so many of them have no idea of what our religion is about. Look what is happening with the Taliban, look what is happening with our women, look what is happening with our education. So many things are done in the name of Islam, because this Islam was not spread by the right people. Those people must have never read the Quran or they

³⁸⁷ Interview mit Akteurin der Al-Huda, 07.02.2007.

³⁸⁸ Interview mit Akteurin der Al-Huda, 08.02.2007.

*must have heard a wrong interpretation. And we need people who spread peace, who spread authentic knowledge. It is not enough only to read and memorize the Quran, but it has to be translated. So each word has to be given and this is what has been done by Farhat Hashmi.*³⁸⁹

Al-Huda positioniert sich jenseits des politischen Geschehens und bietet somit eine Oase für Frauen, d.h. einen Ort, der sich in seinen Inhalten von politischen Debatten fernhält und, laut Aussagen der Akteurinnen, keine Zwänge formuliert. Stattdessen wird den Frauen ein praktischer Islam vermittelt, der in sämtlichen Lebensbereichen angewendet werden soll.

Auf die Akteurinnen wirkt vor allem die Person Farhat Hashmis, die ihnen den Koran durch die Wort-für-Wort-Übersetzung in Urdu und Englisch nähergebracht hat, anziehend. Sie sehen in Hashmi die geistige Autorität, die in allen religiösen und spirituellen Angelegenheiten konsultiert werden kann, dieses Wissen aber auch an ihre Studentinnen weitergibt.

*„Whatever Dr. Farhat teaches she is always sharing her knowledge with others. [...] I am not into personality worship or anything, but what Dr. Farhat Hashmi has achieved is amazing. It is not only that so many girls are coming; it is also that she found the right methodology to teach Islam.*³⁹⁰

Farhat Hashmi bzw. Al-Huda eröffnet den Akteurinnen eine offene Plattform, auf der sie ihre Wünsche, Bedürfnisse und Fragen äußern und artikulieren können.

*„She [Farhat Hashmi] was so clear about everything. You can speak up. I mean every concern that is in your mind you can ask her. And she has the capability to satisfy you. She shows you the essence of God's book.*³⁹¹

Auf die Akteurinnen wirkt Hashmis Ansatz entsprechend inklusivistisch. Das heißt es erfolgt eine Ent-Tabuisierung von Themen, die außerhalb Al-Hudas nicht besprochen werden. Themen, wie beispielsweise „*True Love*“

³⁸⁹ Interview mit Akteurin der Al-Huda, 18.02.2007.

³⁹⁰ Interview mit Akteurin der Al-Huda, 07.02.2007.

³⁹¹ Interview mit Akteurin der Al-Huda, 08.02.2007.

bzw. Valentinstag, werden in sozialen Umfeldern – wie traditionsbewussten Familien, Schule oder Universitäten – nicht öffentlich diskutiert. Der Topos des „*Good Woman*“, der gesellschaftlich in weiten Teilen besteht, hindert die Akteurinnen an der öffentlichen Artikulierung. Themen, die in verschiedenen Regionen unterschiedlich aufgefasst werden oder die durch Deterritorialisierung, d.h. Entankerung von ihrem Ursprungsterritorium, globale Einflüsse nach sich ziehen, werden ebenfalls vereinheitlicht. Sadaf Ahmad spricht von einer „*unitary consciousness*“, die den Studentinnen Al-Hudas beigebracht wird.³⁹² Al-Huda saugt die Themen ein und konformiert sie anhand des Korans und der Sunna. Die ungeklärten Fragen, die innerhalb Al-Hudas beantwortet werden, tragen zur Transformation in „fromme Personen“ bei. Daraus hat sich zwischen den Akteurinnen Al-Hudas ein Narrativ entwickelt, das den sichtbaren Erfolg Al-Hudas manifestiert. Der Name Al-Huda steht demnach nicht nur für den richtigen Weg, sondern auch für die Transformation von Individuen. Die Akteurinnen referieren stets auf ihren Lebenswandel, der, einhergehend mit dem Beitritt zu Al-Huda, entstanden ist. Wie gravierend dieser Wandel ist, ist unterschiedlich. Der Kern des kraftvollen Narrativs bezieht sich zunächst auf die innere Transformation zu besseren Musliminnen.

„It [Al-Huda] somehow made me reflect on my life. I always had a very happy life, my parents are loving, I got married to a wonderful husband and also my kids are healthy and doing fine, I have many friends and I am a very social person, but I missed that sense in my life. But now I feel I can achieve anything I want. There is nothing wrong in talking about fashion or jewellery or parties, but you have the right boundaries not to exceed the level. So Al-Huda, oh, well in fact it was not Al-Huda that changed my life, it was the Quran. Al-Huda and especially Dr. Farhat Hashmi was the mediator.“³⁹³

So wird betont, dass der Lebenswandel eigentlich durch das Verstehen des Korans herbeigeführt wurde, jedoch ohne Al-Huda bzw. Farhat

³⁹² Siehe Ahmad, 2009, S. 2.

³⁹³ Interview mit Akteurin der Al-Huda, 07.02.2007.

Hashmi nicht möglich gewesen wäre. Eine weitere Differenzierung des Narrativs betrifft die rituelle bzw. spirituelle Dimension. Die Frauen, die Al-Huda beitreten, sind diversen religiösen Kontexten ausgesetzt. Sie nehmen bereits gewisse Vorstellungen und Erfahrungen von Religiosität in die Al-Huda mit.

„I have been religious, but everything I did was rather a ritual. Whatever I had been doing this was rituals, and sometimes, when I felt offended, I felt like I have to pray, or I saw my father praying. That is why I was praying. So there was no spirit behind it. But now whatever I am doing I know what I am doing. What is the purpose behind my action and most importantly, for whom am I doing it. Why should I do it.“³⁹⁴

In einem weiteren Interview wird auf die vorhergehende Ablehnung gegenüber „frommen Personen“ eingegangen, welche die Transformation nochmals hervorhebt:

„I used to be always very critical about the Islamic people. And when she [Farhat Hashmi] started speaking, she started reciting from Quran, she read the verse and she read the translation. And I recall that I felt this serenity coming down to me. I realized that this brick missing was finally there and I just said oh my god. It was immediately that thing that came to my mind. This is what was missing in my life. This is it, you know, you know the message of god and I just that I need to come here regularly. And I started praying in my heart that I have to make this commitment.“³⁹⁵

Das Narrativ des Wandels bzw. der durch Al-Huda hervorgerufenen inneren Transformation, dehnt sich auf das äußere Erscheinungsbild der Akteurinnen aus. Laut Al-Huda bewirkt der innere Wandel eine freiwillige Transformation, die sich im äußeren Erscheinungsbild und im alltäglichen Verhalten ausdrückt. Die Akteurinnen sprechen davon, dass sie vor ihrem Beitritt *purdah* nur teilweise oder überhaupt nicht eingehalten haben oder sich über die alltägliche Anwendung des Korans nicht bewusst waren. Das Narrativ zeigt somit die Züge der voranschreitenden Institutionalisierung,

³⁹⁴ Interview mit Akteurin der Al-Huda, 18.02.2007.

³⁹⁵ Interview mit Akteurin der Al-Huda, 07.02.2007.

die durch Al-Huda vorangetrieben wird. Hier wird vor allem die synchrone Perspektive der Institutionalisierung sichtbar. Das heißt, Al-Huda fördert „Orientierungsleistungen und ordnungsstabilisierende Wirkungen“³⁹⁶, die als „Vermittlungsmechanismen zwischen Individuen und sozialen Systemen“³⁹⁷ fungieren. Die institutionalisierten Handlungen der Akteurinnen sind wiederum Ausdruck von Handlungsmacht. Die Frauen werden mit Strategien ausgestattet, mit denen sie ihre Handlungsmacht sowohl innerhalb als auch außerhalb Al-Hudas ausüben und artikulieren können. Ermächtigt durch diese Strategien, werden sie zu aktiven „Symbolantinnen“. Das heißt, Al-Hudas Strategie zieht nach sich, sowohl als Symbol als auch als „agent“ in der Gesellschaft verankert zu sein. Frauen, die zu Symbolantinnen geworden sind, stellen nicht nur kritische Fragen, sondern beantworten diese. Sie haben die Grenze zwischen Symbol und Handlung nicht nur überschritten, sondern auch kombiniert. Diese Kombination und die Wechselwirkung zwischen diesen beiden Polen äußern sich in Aushandlungsprozessen, die in unterschiedlichen Räumen stattfinden, aber auch entsprechend Kritik von verschiedenen Seiten nach sich ziehen.

4.3 Neue Handlungsspielräume für Frauen

Die Handlungsspielräume müssen nicht unbedingt Neuentdeckungen sein. Vielmehr beruht Al-Hudas Erfolg und auch ihre Attraktivität auf bereits in der pakistanischen bzw. südasiatischen Gesellschaft akzeptierten und tradierten Handlungsspielräumen. Dazu zählen private Versammlungen von Frauen, Dars-Sitzungen, die *zenānah*, *anğumans*, aber auch Bildungseinrichtungen und Schulen für Frauen. Al-Huda macht sich die unterschiedlichen Bedürfnisse von Frauen zu Nutze, um ihre Vision zu verbreiten, aber gleichzeitig auch Frauen neue Handlungsmacht zu eröffnen. Auch die gezielte Nutzung neuer Medien, wie das Internet, sind dabei wichtige Instrumente. Zusätzlich dazu spielen die institutionellen Rahmen-

³⁹⁶ Maurer/Schmid, 2003, S. 21.

³⁹⁷ Maurer/Schmid, 2003, S. 11.

bedingungen und die Entstehung und Formierung von *Non-Governmental Organisations* (NGOs) eine wichtige Rolle.

Im Folgenden wird auf die Wiederentdeckung und die gezielte Nutzung bestehender Räume und die Zunahme von „Wohnzimmer-Seminaren“³⁹⁸, die Verbreitung der Lehr- und Lerninhalte durch neue Medien und die Entstehung islamischer NGOs eingegangen. Die Phänomene sind denen aus der Kolonialzeit ähnlich, funktionieren jedoch unter anderen Rahmenbedingungen. Diese Rahmenbedingungen sind eine apolitische Agenda,³⁹⁹ eine De-Patriarchalisierung der entstehenden Handlungsspielräume und ein dezidiert religiöser, aber nicht-traditioneller Rahmen, der als Basis und Legitimationsgrundlage für die Verbreitung und Erweiterung der Handlungsspielräume dient – *„educated people who are not religious scholars increasingly ... create alternative sites for religious discourse and representation.“*⁴⁰⁰

Unter Zia ul-Haq formierte sich ein kleiner Teil gebildeter Frauen der Oberschicht in Organisationen mit politischen und juristischen Zielen wie das WAF. Allerdings waren diese Organisationen von den gegebenen politischen Verhältnissen abhängig. Während sich das WAF zur Zeit Zia ul-Haqs betont islamisch präsentierte, definiert es sich heute als säkular, kann aber dennoch keine Massenbasis erreichen.⁴⁰¹ Ein anderer Teil der *upper-class* reagierte nicht auf politische Gegebenheiten bzw. wurde durch diese nur peripher tangiert, entwickelte aber ein zunehmendes Interesse an dem Verständnis der eigenen Religion. Dabei handelte es sich um Frauen, die jenseits des traditionellen Madrasa-Systems standen, aber dennoch Anteil an der Artikulierung von Religion genommen haben.

³⁹⁸ Dieser Begriff wurde von Aneela Babar geprägt. Babar, Aneela, *Living Room Seminars: Negotiating religious networks, gendered selves and intercommunal relationships within the Pakistani diaspora*, PhD Thesis, Canberra, unveröffentlicht, 2007.

³⁹⁹ Das soll nicht heißen, dass Al-Huda keine politischen Implikationen hätte. Dazu mehr in Kapitel 6.2.

⁴⁰⁰ Eickelman, Dale F./Anderson, Jon, *New Media in the Muslim World: the emerging public sphere*, Bloomington, 2003, S. 11.

⁴⁰¹ Siehe Haeri, Shahla, *No Shame for the Sun, Lives of professional Pakistani Women*, New York, 2002, S. 26f.

Die Entstehung religiöser Bildungseinrichtungen für Frauen hat in den letzten 20 Jahren zugenommen und eine Vielfalt an islamischen Bildungsangeboten und Zielen wurde hervorgebracht. Diese wiederum boten für Frauen neue Handlungsspielräume, die allerdings der Kontrolle der *'ulamā*, also den „*champions of education*“⁴⁰² ausgesetzt sind.

4.3.1 Wohnzimmerseminare

Unter Zia ul-Haq wurden die *'ulamā* gestärkt. Infolgedessen wurde der öffentliche Zugang zu Religion fast ausschließlich den Männern vorbehalten.

*„The mosque now became the bastion of male authority; the maktab and the madrassa, mosques' centers for lower and higher learning further strengthened the male hold by going much farther, demonizing women who dare to seek freedom of speech and action. To reclaim their position women began their weekly gatherings, known as dars and dhikr addressed by women religious scholars. The last decade witnessed women for women religious activism in Pakistan. This was the beginning of al-Huda International Institute of Islamic education for women.“*⁴⁰³

Was für westlich geprägte Wahrnehmungen eher als Ausschluss und Diskriminierung empfunden werden könnte, wird bei Saba Mahmood als eine neue Form von „agency“ beschrieben. Al-Huda weist gegenüber dem *Mosque Movement* in Ägypten, das von Saba Mahmood analysiert wird, mehrere Parallelen auf.

„The women's mosque movement is part of a larger current within the Islamic Revival (al-Sahwa al-Islamiyya), which is concerned with securing the conditions enabling the practice of Islamic modes of piety through practical activities such as preaching, establishing Islamic institutions (mosques, Is-

⁴⁰² Minault, 1998, S. 257.

⁴⁰³ Aftab, Tahera, *Problematic Spaces, Problematic Voices: Women Claiming Religious Authority*, Working Paper, EASAS, 2006.

*lamic schools, printing presses, and so on), and engaging in a range of welfare activities.*⁴⁰⁴

Das *mosque movement* existiert seit ca. 25 Jahren, wöchentliche Zusammenkünfte fanden anfangs in den Häusern der Beteiligten, aber auch zunehmend in Moscheen statt. Ähnlich wie die Al-Huda wirkt sich das *mosque movement* auf den Alltag der partizipierenden Frauen aus.

„Practically, this means instructing Muslims not only in the proper performance of religious duties and acts of worship, but, more importantly, in how to organize their daily conduct in accord with principles of Islamic piety and virtuous behaviour.“⁴⁰⁵

Verglichen mit der Al-Huda sind folgende Unterschiede festzustellen. Das *women's mosque movement* ist integraler Bestandteil des sogenannten *piety movements*⁴⁰⁶, das bereits weite Teile Ägyptens re-islamisiert hat und dessen Aufgaben und Aktivitäten unter dem Begriff *da'wa* subsumiert werden können. Al-Huda ist dagegen ein eigenständiges Phänomen, das Versammlungen zwar auch in privaten Haushalten abhält, aber sich seine eigenen Räume, die fern der Moschee liegen, geschaffen hat. Für das *mosque movement* wurden jedoch Moscheen zum „*organizational center for many of these activities, from the dissemination of religious knowledge and instruction, to the provision of a range of medical and welfare services to poor Egyptians*“⁴⁰⁷. Bevor die Al-Huda begann, ihre *setups* und *branches* zu etablieren, fanden die Vorlesungen Farhat Hashmis in Wohnzimmer-Seminaren, die heute von Al-Huda als *private classes* bezeichnet werden, statt. Wie Mahmood bemerkt, „*women's active support for socioreligious movements that sustain principles of female subordination poses a dilemma*“⁴⁰⁸. Dieses Dilemma besteht zum einen aus dem sicht-

⁴⁰⁴ Mahmood, Saba, *Ethical formation and politics of individual autonomy in contemporary Egypt - Part III: individual, family, community, and state*, in: *Social Research*, 2003.

⁴⁰⁵ Mahmood, Saba, 2005, S. 4.

⁴⁰⁶ Das *piety movement* ist ein Netzwerk, das in weiten Teilen Ägyptens karitative Arbeit leistet, sich aber vor allem der Verbreitung des Islam widmet.

⁴⁰⁷ Mahmood, 2005, S. 3.

⁴⁰⁸ Mahmood, 2005, S. 5.

baren Rückschritt von Frauen in die im indischen Kontext einst als *zenānah* beschriebene häusliche Sphäre. Zum anderen aber, so Mahmood, müssen diese Handlungsspielräume in alternativer Weise – nicht nur als ein Rückschritt, der sich scheinbar jenseits der politischen Bühne und des öffentlichen Alltags abspielt – verstanden werden. Dementsprechend wird der Begriff „Rückschritt“ weder dem *mosque movement* noch Al-Huda gerecht. An dieser Stelle wäre der Begriff Aufbruch passender, da dies einen bewussten, strategischen Akt bedeutet, der sich aus dieser neu entdeckten *zenānah*, sprich den Wohnzimmer-Seminaren, weiterentwickeln kann. Wie die Anthropologin Amineh Ahmed feststellt,

*„Islamic institutions like Al-Huda provide a context for the emergence of an arena of practice and critique that is largely independent and autonomous from the policies and interests of the state.“*⁴⁰⁹

Durch die Al-Huda erfolgt ein Entrinnen aus dem dominanten Diskurs über den Status von Frauen, der mit der nationalen bzw. islamischen Identität Pakistans zusammenhängt. Gleichzeitig bietet Al-Huda eine Alternative zu den bestehenden *madrasas*.

*„For the first time in the Islamic history in these areas, large numbers of women in Egypt and Pakistan have mobilised to hold public meetings in segregated public spaces (e.g. in Al-Huda centres or in Cairo mosques) and by doing so altered the historically male-centred character of Islamic pedagogy.“*⁴¹⁰

Durch die Wiederentdeckung der einstigen *zenānah* bzw. *segregated spaces*, werden diese für ein breiteres weibliches Publikum zu *segregated public spaces*. Es folgt also ein *turn from inside out – but within*, der gepaart mit islamistischer Agenda, ein eigenes Immunsystem, das resistent gegen staatliche Eingriffe, patriarchale Strukturen und diverse sektiererische Auseinandersetzungen ist, kreiert hat und dazu noch überaus erfolg-

⁴⁰⁹ Ahmed, Amineh, *Sorrow and Joy among Muslim Women. The Pukhtuns of Northern Pakistan*, Cambridge, 2006, S. 29.

⁴¹⁰ Ahmed, 2006, S. 71.

reich ist. Gefestigt werden diese wiederentdeckten Handlungsspielräume durch die Prämisse einer „*existence of a divine plan for human life – embodied in the Quran [...] and the moral codes derived there from – each individual is responsible to following*“⁴¹¹.

4.3.2 Die Rolle neuer Medien

Die kontinuierlich „weiter- bzw. wiederverwendeten“ Handlungsspielräume wurden durch den Gebrauch neuer Medien, wie Internet, Fernsehen oder Radio ausgebaut. Insbesondere durch die Verbreitung der Inhalte und der Vision durch das Internet wurden erweiterte Handlungsräume geschaffen, die es ermöglichen, global zu agieren und gleichzeitig lokale Inhalte zu verbreiten. Al-Hudas Vision wird über mehrere mediale Kanäle gesendet, die sowohl lokal als auch global rezipiert werden. Al-Hudas Akteurinnen funktionieren in diesem Zusammenhang als eine *imagined community*, die eine neue Identität als Muslima in einem globalen Kontext kommunizieren. Medien wie das Internet funktionieren dabei lediglich als Transmitter, die die Verbreitung der Vision beschleunigen. Al-Hudas Struktur, die neben dem *Welfare Department* und dem *Education and Training Department* auch ein *Mass Communication Department* aufweist, verdeutlicht diesen Anspruch. Al-Huda begann als eine Bildungseinrichtung in Pakistan, deren Mission die Anwendung des Korans und der Sunna auf den Alltag pakistanischer Frauen ist. Während zunächst nur Frauen aus der Oberschicht Pakistans in den anfänglichen Dars-Sitzungen angesprochen wurden und sich von Al-Huda angezogen fühlten, wird durch die mediale Verbreitung im Fernsehen mit Farhat Hashmi als Televangelistin, Vorlesungen auf Kassetten und CDs, Radioprogrammen ein breiteres Publikum angesprochen, das zunehmend unabhängiger von Generation, Bildungsgrad und auch Geschlecht wird. Um Teil der *imagined community* zu sein, ist der direkte physische Kontakt zu Al-Huda in Form von regelmäßiger Teilnahme an den Unterrichtsstunden oder der Besuch eines Al-Huda *setups*

⁴¹¹ Mahmood, Saba, *Politics of Piety. The Islamic Revival and the Feminist Subject*, Princeton, 2005, S. 30.

nicht zwingend notwendig. Al-Hudas Vision erreicht eine breite Öffentlichkeit und ist daher nicht mehr ausschließlich an Räume wie die *zenānah* oder Dars-Sitzungen gebunden. Das bedeutet nicht, dass der Kontakt mit Al-Hudas Vision automatisch eine Transformation in eine fromme Person nach sich zieht. Al-Huda benutzt gezielt verschiedene Medien, um translokale Netzwerke zu errichten bzw. aufrechtzuerhalten. Medien wie das Internet werden somit zu einem „*portable homeland*“.⁴¹² Die einstige Aushandlung der Inhalte innerhalb der Dars-Sitzungen, d.h. die Begrenzung auf einen pakistanisch urbanen Kontext wird überschritten bzw. deterritorialisert.

*„The Al-Huda website emerged as a public space which enabled a new class and generation of interpreters of the faith, who are facilitated by this medium to address and thereby to reframe Islam’s authority and expression for those like themselves and others who visit the website.“*⁴¹³

Al-Hudas Vision wird global verbreitet, aber lokal rezipiert und ausgestrahlt. Dabei lassen sich Homogenisierungstendenzen identifizieren. Al-Hudas Ziel ist, ein einheitliches Bewusstsein „*by imparting authentic Islamic knowledge*“⁴¹⁴ in die *imagined community* einzubringen. Beispiele dafür sind Farhat Hashmis Vorlesungen, die von Akteurinnen in Regionalsprachen wie Sindhi oder Paschtu, aber auch Englisch, Deutsch oder Chinesisch übersetzt und wiedergegeben werden. Der einst nationale Anspruch, Al-Hudas Vision zunächst nur einer pakistanischen Klientel verfügbar zu machen, wird zunehmend obsolet.

Dieses Phänomen beschränkt sich bei weitem nicht nur auf Organisationen wie Al-Huda.

„As technology has progressed and the Net expanded, there has been a subsequent battle for position, as various groups established their stalls (or

⁴¹² Siehe Khatib, Lina, *Communicating Islamic Fundamentalism as Global Citizenship*, in: *Journal of Communication Inquiry*, 27, 2003.

⁴¹³ Babar, Aneela, *New ‘social imaginaries’: the Al-Huda phenomenon*, unveröffentlicht, 2007, S. 14.

⁴¹⁴ <http://www.farhathashmi.com/dn/AboutAlHuda/AlHudaAtAGlance.aspx>.

*cyber-mosques) proclaiming versions of Muslim authority and religious beliefs to a global audience.*⁴¹⁵

Televangelisten wie 'Amr Ḥalid aus Ägypten, der selbst kein religiöser Gelehrter ist oder Fernsehstars wie Yūsuf al-Qaraḍāwī bei Al-Jazeera, der seine Ausbildung an der Al-Azhar University in Kairo absolviert hat, stoßen auf hohe Resonanz innerhalb der arabisch-islamischen Welt.⁴¹⁶ Während 'Amr Ḥalid in seinen Fernsehprogrammen neben der Betonung auf moralisch integrires Handeln auf aktuelle politische Ereignisse, wie beispielsweise den Irakkrieg, Bezug nimmt, verzichtet Farhat Hashmi auf Letzteres. Ihre Fernsehansprachen thematisieren ausschließlich alltägliche Themen, die in einen islamischen Rahmen eingebettet werden sollen. Beispiele dafür sind „*Eating Habbits in Islam (Islām mēn khānē kē adab)*“ oder „*Good Charakter (Ḥusn-i aḥlāq)*“. Hashmis Sprache ist sehr einfach, ihr Tonfall ist ruhig, beschwichtigend, aber überzeugend. Sie stellt Analogien her, indem sie Suren aus dem Koran rezitiert und auf aktuelle Situationen anwendet. Die Überschreitung der traditionell für Frauen vorgesehenen Räume, aber auch die zu einfache Religion (*āsān dīn*) wird entsprechend von lokalen *'ulamā* kritisiert. Moniert wird, dass Frauen somit gezwungen werden, ihr Haus zu verlassen und dass ohne einen *maḥram* Mission (*tablīg*) im Radio und Fernsehen verbreitet wird.⁴¹⁷

Durch die Medien wird publiziert, was vorher in geschlechtergetrennten Räumen stattfand und plötzlich einer breiten Öffentlichkeit zugänglich ist. Dies ist kein neues Phänomen. Auch die in der Kolonialzeit entstandenen *anḡumans* nutzten die zur Verfügung stehenden Printmedien, um ihre Ideen zirkulieren zu lassen. Mit dem Angebot islamischer Bildung konkurriert Al-Huda jedoch in einem Bereich, der bis dahin hauptsächlich den

⁴¹⁵ Bunt, Gary, *Islam in the digital age: e-jihad, online fatwas and cyber Islamic environments*, London, 2003, S. 129.

⁴¹⁶ Siehe Richter, Karola, *Live-Fatwas und Online-Counselling: Religion im arabischen Fernsehen und Internet*, in: Malik, Jamal/Rüpke, Jörg/Wobbe, Theresa (Hg.): *Religion und Medien. Vom Kultbild zum Internetritual. Vorlesungen des Interdisziplinären Forums Religion der Universität Erfurt*, Münster 2007, S. 59–72.

⁴¹⁷ Siehe Mufti Abū Ṣafwān, *Maḡribī Ġiddat Pasandī aur Al-Hudā International* (Westliche Moderne und Al-Huda International), Pakistan, 2003, S. 82.

‘ulamā vorbehalten war. Al-Huda hat sich nicht nur auf medialer, globaler Ebene manifestiert, sondern auch auf institutioneller Ebene.

4.3.3 Institutionen und NGO's

Die neuen bzw. wiederentdeckten Handlungsspielräume werden nicht nur durch Massenmedien erweitert. Während sich das *mosque movement* in Ägypten die bereits bestehenden Moscheen zu seinen Zentren gewählt hatte, wurden durch die Al-Huda neue, eigene Schulen finanziert und als *setups* bzw. *branches* deklariert. Bei der Entstehung des ersten Campus 1994 in Islamabad konnte die Gründerin bereits auf ein breites Repertoire an Frauen zurückgreifen, die nicht nur regelmäßig im Unterricht erschienen, sondern auch mithalfen das Projekt Al-Huda finanziell zu unterstützen. Ziel dabei ist, ähnlich dem *mosque movement*

*„to introduce a common set of shared norms or standards by which one is to judge one's own conduct, whether in the context of employment, education, domestic life, or other social activities.“*⁴¹⁸

Im Vergleich zu Ägypten wurden neue Institutionen errichtet, die anfangs „nur“ die Unterrichtsstunden Farhat Hashmis vermittelten. In Ägypten wurden dagegen islamische Schulen errichtet, die das staatliche Curriculum übernahmen, aber ein „islamisches Bewusstsein“ in die Schulen einbrachten.⁴¹⁹ Dieses Phänomen befindet sich in Bezug auf die Al-Huda in einer Entwicklungsphase, in der sich Absolventinnen der Al-Huda institutionalisierte Reproduktionsebenen ihrer in der Al-Huda erworbenen Inhalte erschließen. Institutionalisierte Handlungen werden in offiziell institutionell bestehenden Rahmenbedingungen verankert. Es erfolgt eine doppelte Institutionalisierung, die Al-Huda endgültig aus der einst segregierten *zenānah* extrahiert. Bereits vorherrschende institutionelle Mechanismen und Handlungen werden in einer organisatorisch-administrativen und

⁴¹⁸ Mahmood, 2005, S. 47f.

⁴¹⁹ Siehe Herrera, Linda, *Accommodating Disco and Qur'an: Lay Women Pedagogues and the Education of Metropolitan Muslims*, in: Salvatore, Armando (Hg.), *Muslim Traditions and Modern Techniques of Power*, Münster, 2001, S. 226.

staatlich registrierten Ebene betrieben. Das heißt, neben den „klassischen“ Aufgaben Al-Hudas, die Verbreitung der Vision und die Transformation in fromme Personen, werden nun auch strategische Aufgaben übernommen (siehe 5.2).

In diesem Zuge hat sich Al-Huda in den letzten zehn Jahren zu einer *Welfare Foundation* entwickelt. Zwar ist die Al-Huda seit 1994 als *Welfare Foundation* registriert, präsentierte sich aber zunächst als „*Institute of Islamic Education for Women*“. Die zunächst didaktisch-islamisierende Mission scheint sich als erfolgreich zu erweisen, da nun weitere Schritte nach „außen“ unternommen werden. Das einstige „*Institute of Islamic Education for Women*“ deklariert sich mittlerweile als „*Welfare Foundation*“ bzw. als *Non-Governmental Organization* (NGO), in der islamische Bildung lediglich nur eine Kategorie unter karitativen Maßnahmen bildet. Mittlerweile existiert in Pakistan eine Fülle verschiedener NGOs. Al-Huda ist nur ein Beispiel davon.⁴²⁰ Durch die Erweiterung der Kursprogramme und dem Aufbau eines *Welfare Department* wurden weitere Teile der pakistanischen Bevölkerung erreicht. Diese Maßnahmen zeichneten sich im Gegensatz zu den bisherigen islamischen Bildungskampagnen, die aus dem traditionellen Bildungssystem kamen,⁴²¹ dadurch aus, dass Frauen in die Rolle der „*champions of education*“ aufgestiegen sind. Sie formieren die Inhalte und verbreiten diese. „*Dr. Hashmi's students have in effect taken up a challenge to ,command right and forbid wrong'.*“⁴²² Das bedeutet, dass Frauen nun die kolonialisierende bzw. patriarchalisierende Rolle übernommen haben und daran partizipieren.

⁴²⁰ Siehe Dedebant, Christèle, *La voile et la bannière. L'avant-garde féministe au Pakistan*, Paris, 2003, S. 217ff. Zu islamistischen NGOs siehe Clark, Janine A., *Islam Charity and Activism. Middle-Class Networks and Social Welfare in Egypt, Jordan and Yemen*, Bloomington, 2004.

⁴²¹ Der traditionelle Bildungssektor bietet auch heute in Pakistan neben NGO's den größten karitativen Beitrag in Bezug auf Bildung, die in der Regel umsonst angeboten wird. Siehe Malik, Jamal, *Traditional Islamic Learning and Reform in Pakistan*, ISIM Newsletter, Leiden, 10/2002 und IPS Task Force Report, *Pakistan Religious Education Institutions: An Overview*, Islamabad, 2002, S. 5.

⁴²² Ahmed, 2006, S. 151.

Die Registrierung als NGO, die sich auf die Verbreitung von islamischer Bildung spezialisiert hat, zählt automatisch als ein kleiner Bestandteil der weiteren pakistanischen Bildungslandschaft.

5 Al-Huda in der pakistanischen Bildungslandschaft

Im Folgenden wird die Stellung Al-Hudas in der pakistanischen Bildungslandschaft skizziert. Obwohl Al-Huda keine formale Schule darstellt und auch keine weiterqualifizierenden Abschlüsse anbietet, die für eine weitere Verfolgung der Bildungslaufbahn an weiteren Schulen bzw. Universitäten qualifizieren, ist Al-Huda Bestandteil der pakistanischen Bildungslandschaft. Al-Huda ist als eine NGO registriert, deren Agenda in erster Linie auf die Vermittlung islamischer Bildung ausgerichtet ist. In diesem Kapitel soll dargelegt werden, welche Rolle NGOs bzw. private Bildungsträger, islamische Bildung und die Strategien Al-Hudas in der pakistanischen Bildungslandschaft spielen und welche Konsequenzen sie nach sich ziehen. Der pakistanische Bildungskontext ist aus folgenden Gründen hilfreich, das Phänomen Al-Huda besser zu verstehen: Erstens ist der Bildungsgrad bzw. die Analphabetisierungsrate Pakistans alarmierend: 36 % der Männer und 60,8 % der Frauen können weder lesen noch schreiben.⁴²³ Das heißt, das bestehende (staatliche) Bildungssystem hat in weiten Teilen versagt, Bildung an die Bevölkerung zu vermitteln. Zweitens spielt islamische Bildung in allen Bereichen der weiteren Bildungslandschaft eine wichtige Rolle. Islamische Bildung wird heute von einer Vielzahl an Akteuren und Institutionen mit diversen Hintergründen in verschiedensten Formen mit unterschiedlichsten Absichten angeboten.

„Islamic education is characterized, not by lock-step uniformity, but by a teaming plurality of actors, institutions, and ideas. Islamic schooling is today carried out by government and nongovernment organizations, and its purpose and organization are matters of great debate.“⁴²⁴

Im Fall Pakistan wird dies u.a. anhand der bestehenden Bildungseinrichtungen bzw. islamisch/islamistischen Bewegungen und der verschiedenen Bildungssektoren deutlich. In diesem Kapitel wird von drei Bildungssektoren

⁴²³ Siehe International Crisis Group, *Pakistan: Reforming the Education Sector*, ICG Asia Report N°84, Islamabad/Brussels, 7 October 2004, S. 7f.

⁴²⁴ Hefner, Robert W./Zaman, Muhammad Qasim (Hg.), *Schooling Islam*, Oxford, 2006, S. 2.

ren ausgegangen – dem staatlichen, dem traditionell-religiösen und dem privaten, der je nach Hintergründen bzw. Absichten der jeweiligen Institution „islamisch“ geprägt sein kann.⁴²⁵ Diese drei Sektoren sind jedoch nicht strikt voneinander abzugrenzen und dienen vorrangig als Instrumente, um den Status und die Position der Al-Huda zu verdeutlichen. Keiner dieser Sektoren ist „frei“ von islamischer Bildung, was mit der Identität Pakistans, aber auch mit den politischen Bestrebungen, das traditionelle Madrasa-System in das staatliche zu integrieren, zusammenhängt. So wird auch im staatlichen Bildungssystem Wert auf ein gewisses Maß an „islamischer Bildung“ gelegt, vor allem in Hinblick auf Annäherung der *madrasas* an das staatliche Bildungssystem.

„Education and training should enable the citizens of Pakistan to lead their lives according to the teachings of Islam as laid down in the Qur'an and Sunnah and to educate and train them as a true practicing Muslim. To evolve an integrated system of national education by bringing Deeni Madaris and modern schools closer to each stream in curriculum and the contents of education. Nazira Qur'an will be introduced as a compulsory component from grade I-VIII while at secondary level translation of the selected verses from the Holy Qur'an will be offered.“⁴²⁶

Islamische Bildung reicht somit vom einfachen Lesen des Korans bis hin zu einem traditionellen Curriculum, das in den *madrasas* gelehrt wird. Mit anderen Worten: Islamische Bildung kann innerhalb der gesamten pakistanischen Bildungslandschaft nicht als eine separate Kategorie in der Form von *madrasas* behandelt werden.

Drittens wird islamische Bildung mit Wohlfahrt und Entwicklung in Verbindung gebracht, d.h. in den *madrasas* wird neben dem eigentlichen Unterricht, der in den meisten Fällen unentgeltlich erfolgt, auch Unterkunft, Verpflegung und Taschengeld gewährt. Nicht nur die *madrasas*, sondern eine

⁴²⁵ Siehe Zia, Rukhsana, *Religion and Education in Pakistan: An Overview*, in: *Prospects*, Vol. 18, No. 2, 2003, S. 166.

⁴²⁶ Ministry of Education, *Educational Policy 1998–2010. Aims and Objectives of Education and Islamic Education*, <http://www.moe.gov.pk>.

Vielzahl privater NGOs haben sich zunehmend islamisch definiert (siehe 5.1.2) und verbinden diesen Anspruch mit Wohlfahrt und *community building*, aber auch mit der Verbreitung eines, je nach Denkrichtung, ausgelegten Islam.

Viertens hat der Staat Pakistan in diverse Bereiche der Bevölkerung keinerlei Einfluss bzw. hat versagt, ein einheitliches Bildungssystem zu etablieren. Pakistan wird im Allgemeinen als schwacher Staat bezeichnet und ist in Bildungsfragen teilweise auf den privaten Sektor angewiesen. Lediglich 2 % des Staatshaushalts fließen jährlich in den Bildungsbereich.⁴²⁷ Das schwache staatliche Schulwesen wird in Pakistan daher in weiten Teilen durch private Anbieter unterschiedlicher Qualität und unterschiedlicher Zielsetzungen ergänzt.

Fünftens ist das Bildungssystem stark entlang verschiedener Gesellschaftsschichten polarisiert. Viele Privatschulen unterrichten meist auf Englisch und bieten neben dem pakistanischen Schulabschluss auch britische Abschlüsse an. Die Gebühren der besseren Privatschulen sind jedoch für den Großteil der Bevölkerung nicht erschwinglich und richten sich daher nur an die Mittel- und Oberschicht. Die privaten Bildungsanbieter können in diesem Zusammenhang in einen elitären Teil und in einen Teil, der sich auf Wohlfahrt spezialisiert hat, getrennt werden.⁴²⁸ Der private Bildungssektor ist zum einen auf die Mittel- und Oberschicht, in Form von teuren Privatschulen, ausgerichtet, zum anderen, in Form von NGOs, auf die Unterschicht.

Al-Hudas Akteurinnen setzen sich aus der gebildeten Mittel- und Oberschicht zusammen. Das Hauptziel bzw. die Vision Al-Hudas liegt in der universalen Verbreitung islamischer Bildung. Die Vorstellung von Bildung bezieht sich auch auf die Durchführung karitativer Maßnahmen im Bildungsbereich. Al-Huda unterstützt aktiv Bildung für Frauen, d.h. die bereits

⁴²⁷ Siehe <http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Laenderinformationen/Pakistan/Kultur-UndBildungspolitik.html>.

⁴²⁸ Siehe Habib, Masooma, *Education in Pakistan. All demand and little supply*, <http://www.chowk.com/articles/4166>.

gebildeten Akteurinnen verbreiten Schulbildung in Kombination mit der für Al-Huda spezifischen, islamischen Bildung. Zwar werden somit keine Bildungsabschlüsse garantiert, aber grundlegende Kenntnisse in Mathematik und Lese- und Schreibfähigkeiten vermittelt. Innerhalb des pakistanischen Bildungssystems operiert Al-Huda als eine NGO. Al-Huda ist durch ihre inhaltliche und institutionelle Flexibilität in der Lage, islamische Bildung in vielerlei Form für diverse Zielgruppen anzubieten. Ziel dieses Kapitels ist, Al-Huda als ein besonderes Bildungsprojekt zu destillieren und die erfolgsversprechende Nische, die Farhat Hashmi entdeckt hat, zu erschließen.

Im ersten Teil dieses Kapitels wird zunächst ein Überblick über die pakistanischen Bildungssysteme gegeben. Von Bedeutung ist hier zum einen die Unterscheidung zwischen dem staatlichen und dem privaten Sektor und der Rolle religiöser Bildung innerhalb dieser Sektoren. Insbesondere der private Sektor, in dem sich Al-Huda angesiedelt hat, wird genauer beleuchtet. Der private Sektor offeriert eine Bandbreite an Möglichkeiten, sich zwar offiziell unter staatlicher Kontrolle zu registrieren, aber auch autonom zu agieren, ohne mit staatlichen Interventionen rechnen zu müssen. Al-Huda wendet hier besondere Strategien an, um ihre Inhalte auf diversen gesellschaftlichen Ebenen zu verbreiten. Diese Strategien werden im zweiten Teil dieses Kapitels dargelegt. Inwiefern professionelle, traditionelle und islamische Bildung mit Wohlfahrt zusammenhängen, soll anhand Al-Hudas verdeutlicht werden.

5.1 Die pakistanischen Bildungssysteme

In Pakistan existieren mehrere Bildungssysteme nebeneinander, die sich an spezifische Zielgruppen richten. Es wird von einem staatlichen und einem privaten Bildungssystem ausgegangen, in dem die *madrasas* eine separate Kategorie repräsentieren. Desweiteren besteht der private Sektor aus elitären *English Medium Schools* und einer Bandbreite an Bildungseinrichtungen, die von NGOs, CBOs (*Community Based Organisations*) oder FBOs (*Faith Based Organisations*) errichtet wurden. Laut dem Sozio-

linguisten Tariq Rahman existiert in Pakistan ein *Educational Caste System*⁴²⁹, das die pakistanische Bildungslandschaft entlang sozioökonomischer, aber auch linguistischer Linien, polarisiert. Dabei identifiziert er sechs verschiedene Schulformen:

*„Elite private English-medium schools serve the upper and upper middle classes. The middle classes send their children to the more affordable elite public English-medium schools or English-medium cadet colleges. Those in lower classes who can afford to pay something for their children’s schooling send their children to low cost English-medium or Urdu medium schools. The poor who send their children to school can send their children to very low cost vernacular medium (e.g., Sindhi or Punjabi) schools or send their boys to free madaris.“*⁴³⁰

Die staatliche Finanzierung der einzelnen Bildungseinrichtungen erfolgt entsprechend in unterschiedlicher Intensität.

*„In contrast to the facilities available in the public schools/cadet colleges the ordinary Urdu-medium (and Sindhi-medium) schools sometimes do not even have benches for pupils to sit on. In short, contrary to its stated policy of spending public funds on giving the same type of schooling to all, the state (and its institutions) actually spend more funds on privileged (English-medium) form of schooling. This perpetuates the socio-economic inequalities which have always existed in Pakistani society.“*⁴³¹

Die *Elitist English-Medium Schools* verkaufen, so Rahman, Bildung nach dem britischen System zu exorbitanten Preisen, die lediglich nur von einer kleinen Oberschicht erworben werden kann.

Das durch den Staat geförderte Vakuum zwischen Staat und Bürgern wurde und wird zum einen durch die *madrasas*, deren Anzahl sich zwi-

⁴²⁹ Siehe Rahman, Tariq, *The Educational Caste System: A Survey of Schooling and Polarization in Pakistan*, in: Zia, Rukhsana (Hg.), *Globalization, Modernization and Education in Muslim Countries*, New York, 2006, S. 151–163.

⁴³⁰ Rahman, Tariq, „*Worlds Apart: An Opinion Survey*“, *News*, May 12, 2000, S. 4.

⁴³¹ Rahman, Tariq, 2006, S. 157.

schen den 60er und 80er Jahren um mehr als ein Vierfaches erhöht hat,⁴³² zum anderen von zahlreichen NGOs, CBOs und FBOs ausgefüllt.

Eine präzise Übersicht über den privaten Sektor existiert bis dato noch nicht. Nicht nur die Heterogenität des privaten Sektors erschwert dessen Entschlüsselung, sondern auch die institutionellen Rahmenbedingungen. In Pakistan liegen sechs verschiedene Rechtsvorschriften vor, unter denen NGOs registriert werden können, a) der *Societies Act* (1860), b) die *Companies Ordinance* (1984), c) der *Trust Act* (1882), d) der *Charitable Endowments Act* (1890), e) der *Co-operative Act* (1925) und f) die *Voluntary Social Welfare Agencies (Registration and Control) Ordinance* (1961). Während a), c), d), e) und f) hauptsächlich für die Registrierung von gemeinnützigen Trägern standen, weicht b), die *Companies Ordinance* (1984) von den bisherigen Registrierungsmöglichkeiten ab.

*„The Joint Stocks Companies Ordinance of 1984 contained clauses for nonprofit companies. The registration of nonprofit NGOs under this ordinance allowed an NGO to operate much like any other profitmaking company, except that it was limited by guarantee and not by share capital. Any profit that the NGO made could not be shared by the members and had to be used to advance the NGO's objectives.“*⁴³³

Al-Hudas Betriebsabläufe sind demnach kommerziellen Unternehmen ähnlich.

Des Weiteren gibt es auch kein System, das NGOs, die nicht mehr aktiv sind, aus den Registrierungsdaten streicht. Die gegenwärtigen Listen enthalten demnach eine Reihe von nicht mehr funktionierenden Organisationen. Die Gesamtzahl der registrierten Organisationen wird dennoch auf

⁴³² 1960 betrug die Anzahl der registrierten religiösen Bildungseinrichtungen 464, 1980 bereits 2.056 und 1988 stieg sie auf 2.861. Siehe IPS Task Force Report, *Pakistan Religious Education Institutions: An Overview*, Islamabad, 2002, S. 25.

⁴³³ Asian Development Bank, *A Study of NGOs. Pakistan*, 1999, S. 13.

10.000 bis 12.000 geschätzt.⁴³⁴ Ein Großteil der Organisationen (56 %) hat sich das Thema Bildung auf die Agenda geschrieben.⁴³⁵

Ein quantitativer Aufschwung privater Bildungseinrichtungen bzw. registrierter Organisationen war in den 80er und 90er Jahren zu verzeichnen. Folgende Geschehnisse waren dafür ausschlaggebend:

Außenpolitisch hatte der Einmarsch sowjetischer Truppen in Afghanistan 1979 direkte Auswirkungen auf Pakistan und den Anstieg von NGOs. Bis 1984 war die Zahl der afghanischen Flüchtlinge auf drei Millionen angewachsen. Diese lebten größtenteils entlang der afghanischen Grenze und wurden notdürftig von der pakistanischen Regierung und internationalen Hilfsorganisationen versorgt. Auch der Anstieg der *madrasas* in den 80er Jahren ist teilweise darauf zurückzuführen, da sich ein beträchtlicher Teil der Studenten in *madrasas* aus afghanischen Flüchtlingen zusammensetzte.⁴³⁶ Zur gleichen Zeit strömte auch eine Vielzahl internationaler Hilfsorganisationen nach Pakistan, die sich zunächst um die Unterstützung afghanischer Flüchtlinge bemühten, aber ihre Arbeit auch auf die ländlichen Regionen Pakistans ausdehnten.⁴³⁷ Laut Uzma Ansar (*Comparative Education Society in Orlando*, Florida) entstand ein Großteil der lokalen NGOs durch Initiativen pakistanischer Entwicklungshelfer, die ihre Erfahrungen hauptsächlich in den vor Ort operierenden internationalen Hilfsorganisationen gesammelt hatten.

Innenpolitisch wurde die Politik Zulfikar Ali Bhuttos, der 1972 bestehende private Bildungseinrichtungen verstaatlicht hatte, im Jahre 1979 unter Zia ul-Haq durch einen Prozess der De-nationalisierung bzw. Privatisierung wieder umgekehrt. Somit war der legale Boden für die Entstehung privater

⁴³⁴ Einen Überblick über die verschiedenen Tätigkeitsfelder und NGOs bietet der „Guide to NGOs in Pakistan“ an. Siehe: <http://www.ngo-net.com>. Allerdings sind die NGO-Listen nicht vollständig.

⁴³⁵ Siehe Baig, Rabia/Sattar, Adnan, *Civil Society in Pakistan*, in: *CIVICUS Index on Civil Society Occasional Paper Series*, 1,11, NGO Resource Centre, Aga Khan Foundation, Karachi, 2001, S. 1.

⁴³⁶ Siehe Candland, Christopher, *Religious Education and Violence in Pakistan*, in: Kennedy, Charles H./Botteron, Cynthia (Hg.), *Pakistan 2005*, Oxford, 2005, S. 231.

⁴³⁷ Siehe Anzar, Uzma, *The NGO Sector in Pakistan. Past, Present and Future*, in: Comparative International Education Society (CIES), Orlando, Florida, 2002, S. 3.

Bildungseinrichtungen geschaffen und „*by the mid 90's thousands of registered and unregistered NGOs had been established in almost all districts of Pakistan*“⁴³⁸. Diese Entwicklung blieb nicht ohne Folgen. Eine Vielzahl an Geldmitteln aus verschiedensten Richtungen, auch aus dem Ausland, floss in den privaten Sektor und war somit entsprechender Lobby ausgesetzt.

5.1.1 Der private Bildungssektor

Der private Bildungssektor kann auf eine gewisse Tradition – noch vor der Unabhängigkeit und Teilung des indischen Subkontinents 1947 – zurückblicken und ist insbesondere durch christliche Missionare geprägt worden und vor allem für die Elite vorgesehen gewesen.⁴³⁹ Seit den 80er und 90er Jahren jedoch hat sich dieser Sektor weitgehend etabliert und ist zu einem Massenphänomen gewachsen, das sich über weite Regionen und Gesellschaftsschichten Pakistans – sowohl in urbanen als auch ländlichen Regionen – erstreckt. Während in den letzten Jahren der Medienfokus, aber auch das akademische Interesse vorwiegend auf die *madrasas* gerichtet war, wurde den übrigen Einrichtungen des privaten Bildungssektors eher wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Jüngste Studien gehen jedoch davon aus, dass gerade dieser Sektor den entscheidenden Motor für das pakistanische Bildungssystem repräsentiert.⁴⁴⁰

Allerdings ist nicht immer offensichtlich, ob das Madrasa-System mit in den Private-Schooling-Bereich gezählt wird oder ob es als ein gesondertes Phänomen betrachtet wird. So sieht die Studie von Tahir Andrabi die *madrasas* als einen eigenständigen Bildungsbereich, der jedoch in den letzten Jahren im Vergleich zu den privaten Schulen hinsichtlich der Anzahl seiner Studierenden enorm überschätzt wurde.⁴⁴¹ Die Erziehungswis-

⁴³⁸ Anzar, 2002, S. 3.

⁴³⁹ Siehe Andrabi, Tahir/Das, Jishnu/Khwaja, Asim Ijaz, *A Dime a Day: The Possibilities and Limits of Private Schooling in Pakistan*, World Bank, November 2006, S. 6.

⁴⁴⁰ Siehe *Tables and Figures*, in: Andrabi/Das/Khwaja, 2006, S. 23ff.

⁴⁴¹ Im Jahr 2000 betrug die Anzahl religiöser Bildungseinrichtungen 6.761, die Anzahl privater Bildungseinrichtungen 36.096 und die Anzahl staatlicher Bildungseinrichtungen

senschaftlerin Rukhsana Zia geht ebenfalls von „*three streams of educational institutions (the public, the private and religious schools, generally denoted as madrassah/maktab)*“⁴⁴² aus. In einer Studie von Uzma Ansar werden die *madrassas* als ein essentieller Bestandteil des *private schooling sector* gewertet.

„Whereas, most organizations remained committed to providing health, education, and civil advocacy support to the poor, some others turned towards more radical ideas such as preparing young boys for jihad in local *Madrassas*.“⁴⁴³

Im folgenden Ausschnitt wird, so wie es von Muhammad Khalid Masud, Vorsitzender des *Council of Islamic Ideology*,⁴⁴⁴ vorgeschlagen wird, von einem staatlichen und einem privaten Bildungssystem ausgegangen, in dem die *madrassas* eine „*separate category*“ repräsentieren.

„At present, several educational systems are co-existent in Pakistan. *Dini madaris* (lit. Schools of religion), one system of education, are controlled privately by various religious groups and stand out as a separate category. Other educational institutions, classified as English medium schools, are also mostly private. Another category, Urdu medium schools, are mostly run by the government. Besides *dini madaris* that are exclusively religious institutions, religious education is also imparted in other schools under the name of *islamiyyat*.“⁴⁴⁵

An dieser Stelle soll keine detaillierte Studie und Übersicht zu den einzelnen Programmen der pakistanischen Regierung bzw. des privaten Sektors gegeben werden, sondern lediglich die Richtungen und Positionen der jeweiligen Sektoren skizziert werden.

199.676. Siehe IPS Task Force Report, *Pakistan Religious Education Institutions: An Overview*, Islamabad, 2002, S. 25.

⁴⁴² Zia, 2003, S. 166.

⁴⁴³ Ansar, 2002, S. 4.

⁴⁴⁴ Das CII ist der religiöse Beirat des pakistanischen Parlaments und berät in Angelegenheiten der Gesetzgebung, ob ein Gesetz mit dem Koran und der Sunna vereinbar ist. Siehe: <http://www.cii.gov.pk>.

⁴⁴⁵ Masud, Muhammad Khalid, *Religious Identity and Mass Education*, in: Meuleman, John (Hg.), *Islam in the Era of Globalization. Muslim Attitudes towards Modernity and Identity*, London, 2003, S. 238.

Unabhängig von der Zugehörigkeit und den Zielen und Absichten der *madrasas*, ist die Beschäftigung mit dem *private schooling sector* in folgender Hinsicht wichtig:

Al-Huda ist keine *madrasa*, hat sich aber 1994 als eine NGO registriert und ist somit Bestandteil des privaten Sektors. Al-Huda beschreibt sich selbst als dezidiert „*purely Islamic*“,⁴⁴⁶ ist auf die Vermittlung „islamischer Bildung“ spezialisiert (aber auch zahlreicher Welfare- und Charity-Projekte) und distanziert sich von den traditionellen *madrasas*.

Einzelne Unterrichts- bzw. Koranstunden fanden bereits vor der eigentlichen Entstehung im Jahr 1994 in privaten Domizilen statt, konnten sich aber unter anderem durch den allgemeinen Boom an NGOs der 90er Jahre in institutioneller Form manifestieren und dienten für weitere Aktionen der Al-Huda als Grundlage bzw. als Katalysator. Private Bildungseinrichtungen entwickelten sich verstärkt seit Ende der 80er/Beginn der 90er Jahre von einem Eliteprojekt zu einem Massenphänomen.⁴⁴⁷

Nationalstaatliche Bemühungen zum Aufbau von Bildung und sozialer Hilfe waren in Pakistan weitgehend vernachlässigt worden.⁴⁴⁸ Diese Lücke wurde zum einen von den bereits existierenden *madrasas*, aber auch von zahlreichen privaten zivilgesellschaftlichen Vereinigungen – wie eben u.a. auch in Pakistan, der Al-Huda – gefüllt. Dabei ist der Begriff „Zivilgesellschaft“ in folgendem Sinne zu verstehen:

⁴⁴⁶ Laut den Studien von Andrabi, Das und Khwaja spielt Religion in privaten Bildungseinrichtungen eine untergeordnete Rolle – vorausgesetzt man lässt die *deeni madrasas* außen vor. Allerdings sind die verfügbaren Daten und Studien zu den privaten Bildungseinrichtungen bzw. NGO's mangelhaft und geben noch kein repräsentatives Bild über den eigentlichen Umfang und die Auswirkungen von Religion. Die Al-Huda repräsentiert dabei lediglich ein Beispiel.

⁴⁴⁷ Siehe Andrabi, Tahir/Das, Jishnu/Khwaja, Asim Ijaz, *The Rise of Private Schooling in Pakistan: Catering to the Urban Elite or Educating the Rural Poor?*, World Bank Policy Research Working Paper, March 2002.

⁴⁴⁸ So fließen laut Auswärtigem Amt nur ca. 2% des BIP in das staatliche Bildungssystem. Siehe <http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Laenderinformationen/Pakistan/Kultur-UndBildungs politik.html>.

„an umbrella term for a range of non-state and non-market citizen organisations and initiatives, networks and alliances operating in a broad spectrum of social economic and cultural fields.“⁴⁴⁹

Die Dichotomie, den privaten Sektor in den Bereich religiöse und nicht-religiöse Einrichtungen einzuteilen, reicht demnach nicht aus.

„Pakistan's civil society is characterised by hybrid forms, multiple inheritances and the unresolved struggle between the practices and values of pre-capitalist society and new modes of social life, between authoritarian legacies and democratic aspirations. Its cultural manifestations appear as a collection of incoherent voices, conflicting worldviews and opposing interests.“⁴⁵⁰

Die allgemeine Auffassung des privaten Bildungssektors in Pakistan ist folgendermaßen:

„there are private high quality schools that are accessible only to the 'elite' and while there are also low cost schools used by a wider section of the population, the quality of education offered in these schools leaves much to be desired“⁴⁵¹.

Folgende Faktoren kennzeichnen im Besonderen das pakistanische Bildungssystem: Erstens, niedrige Einschulungsraten, zweitens, hohe Abbrecherquoten (ca. 50 % der eingeschulten Schüler beenden nicht einmal ihre *primary education*), drittens, hohe Analphabetismusraten unter Erwachsenen (zwischen 1972 und 2003 stieg die Anzahl erwachsener Analphabeten von 28 Millionen auf 46 Millionen an), viertens, urbane-ländliche Unterschiede (die urbane Alphabetisierungsrate beträgt 63 %, in ländlichen Regionen nur 34 %) und fünftens, Missverhältnisse zwischen Männern und Frauen (64 % Alphabetisierungsrate unter Männern, 39,2 % unter

⁴⁴⁹ Baig/Sattar, 2001, S. 1.

⁴⁵⁰ Baig/Sattar, 2001, S. 1.

⁴⁵¹ Andrabi/Das/Khwaja, 2002, S. 16.

Frauen).⁴⁵² Des Weiteren ist auch der Status der staatlichen Lehrkräfte eher entmutigend:

„Working and living conditions are difficult; pay is poor; and status is low. Teachers typically teach a number of subjects and a number of different classes at the same time in the same classroom.“⁴⁵³

Nicht nur aufgrund der prekären Bildungssituation, sondern auch wegen demographischer Veränderungen⁴⁵⁴ deklarierte das *Ministry of Education* die Notwendigkeit des privaten Bildungssystems.

„Starting in the mid 90s, a major shift has occurred in the Government of Pakistan's (GoP) approach to the country's education sector. The government has officially recognized that the public sector on its own lacks all the necessary resources and expertise to effectively address and rectify low education indicators.“⁴⁵⁵

Die Zusammenarbeit wird jedoch durch die Bandbreite der diversen NGOs erschwert und geeignete Partner aus entsprechenden Organisationen mussten erst identifiziert werden. Die Zusammenarbeit der einzelnen NGOs gestaltet sich bis heute schwierig. Mittlerweile existiert jedoch eine Reihe von *umbrella organizations*, die mehrere NGOs vereinigen, um so die Kooperation mit der Regierung zu erleichtern. Ein Beispiel ist das *Pakistan NGO Forum* (PNF), zu dem sich 1996 über 2500 Organisationen zusammenschlossen. Weitere Beispiele, die sich anhand ihrer Ausrichtungen organisieren sind das *Pakistan Education and Research Network* (PERN), das *Rural Support Network* (RSPN) oder das *Pakistan Reproductive Health Network* (PRHN).⁴⁵⁶

⁴⁵² Siehe International Crisis Group, *Pakistan: Reforming the Education Sector*, ICG Asia Report N°84, Islamabad/Brussels, 7 October 2004, S. 7f.

⁴⁵³ Candland, 2005, S. 236.

⁴⁵⁴ Die Wachstumsrate der Bevölkerung betrug 2,3 %. Siehe International Crisis Group, *Pakistan: Reforming the Education Sector*, ICG Asia Report N°84, Islamabad/Brussels, 7 October 2004, S. 8.

⁴⁵⁵ Ministry of Education, *Public Private Partnerships in Pakistan's Education Sector*, <http://www.moe.gov.pk>.

⁴⁵⁶ Siehe Baig/Sattar, 2001, S. 10.

Trotz der von der pakistanischen Regierung angestrebten und teilweise praktizierten Zusammenarbeit mit dem privaten Sektor, ist das entstandene Vakuum zwischen Staat und Zivilgesellschaft bei weitem nicht ausgefüllt. NGOs mit verschiedensten Absichten und Zielen operieren in diesem Vakuum und konkurrieren miteinander bzw. behindern sich gegenseitig. Spannungen innerhalb des privaten Sektors treten aufgrund dessen häufig auf. Ausschlaggebend sind dabei meist sozio-kulturelle Vorstellungen, die den NGOs, unabhängig von ihrer pakistanischen oder internationalen Herkunft, vorwerfen, sich an westlichen bzw. nicht-islamischen Werten zu orientieren. So wurde beispielsweise *Khewendo Kor*, eine NGO, die sich im Norden Pakistans für Bildung für Frauen einsetzt, verbal von lokalen *‘ulamā* bedroht. Mehrere ähnliche Vorfälle ereigneten sich nach dem schweren Erdbeben im Jahr 2005.

5.1.2 Religion im privaten Bildungssektor

Problematisch ist, dass der *private sector* zum einen in seiner Diversität und Heterogenität kaum überblickbar ist, zum anderen, dass der Bereich religiöser Bildung innerhalb des privaten Sektors weitgehend ausgeklammert wird. Studien zur Entwicklungszusammenarbeit gehen in der Regel von dem Madrasa-Bildungssektor als einer eigenen islamischen Zivilgesellschaft, bzw. religiösen Institutionen als Sub-Sektoren der Zivilgesellschaft, aus.⁴⁵⁷

„Unter der politischen Ebene gibt es jedoch vor allem im Bereich religiöser Bildung eine sehr große Zahl von Institutionen, die eine Art islamischer Zivilgesellschaft konstituieren, d.h. eine sich selbst organisierende und verwaltende Struktur der islamischen Gemeinschaft, in ihrer ganzen Vielfalt und auch Zersplitterung.“⁴⁵⁸

Zwar werden zahlreiche Bildungsprojekte auf verschiedensten Ebenen implementiert, aber islamische Bildung scheint kategorisch ausgeklammert

⁴⁵⁷ Siehe Baig/Sattar, 2001, S. 14.

⁴⁵⁸ Reetz, Dietrich, *Studie zur Entwicklungszusammenarbeit mit islamischen Institutionen in Südasien – unter besonderer Berücksichtigung Pakistans*, Berlin, 2005, S. 5.

zu werden. Die Frage, die sich hier stellt, ist, warum islamisch/islamistische Organisationen nicht in Programmen und Projekten der Entwicklungszusammenarbeit (EZ) erscheinen. Ein Grund könnte sein, dass viele der bestehenden lokalen Organisationen einen attraktiven englischen Namen haben, die die gängigen Schlagworte des internationalen Entwicklungsdiskurses aufgreifen.

Ein wesentlich komplexerer Grund liegt jedoch in normativen Vorstellungen. Grundsätzlich herrscht ein *common sense*, der für die Achtung lokaler Werte und Interessen plädiert. Allerdings werden traditionelle Formen, wie die *madrasas*, schnell als veraltet, autoritär und militant kategorisiert. Dabei sind es gerade diese Einrichtungen, die die sogenannte islamische Zivilgesellschaft seit Jahrhunderten prägen und aus dem pakistanischen Kontext nicht mehr weggedacht werden können.

Während einerseits die *madrasas* aus dem Entwicklungskontext ausgeklammert werden, liegt der Fokus auf Organisationen, die sich entlang westlicher, aufgeklärter Werte orientieren.

Wie bereits dargelegt, wurden die NGOs gefördert, um der Gemeinschaft und der ländlichen Entwicklung zu dienen, aber sie wurden auch treibende Kräfte des sozialen Kapitals. Der Begriff des sozialen Kapitals erhielt erhebliche Bedeutung durch Robert Putnams *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*.⁴⁵⁹ Sozialkapital kann in verschiedenen Formen erscheinen, „as a response to the perception of a common threat, as feelings of duty, respect, and loyalty, or as norms of solidarity or service“⁴⁶⁰. Laut Putnam, „social capital refers to connections among individuals – social networks and the norms of reciprocity and trustworthiness that arise from them“⁴⁶¹. Putnam entdeckte die Macht des sozialen Kapitals bei der Untersuchung der Effizienz regionaler Regierungen, die mit einem breiten Anwendungsbereich der offiziellen Aufgaben in

⁴⁵⁹ Siehe Putnam, Robert, *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, Simon and Schuster, New York, 2001.

⁴⁶⁰ Candland, Christopher, *Faith as social capital: Religion and community development in Southern Asia*, in: Policy Sciences 33, Dordrecht, 2000, S. 355.

⁴⁶¹ Putnam, 2001, S. 19.

Italien betraut worden waren. Er bemerkte eine enorme Kluft zwischen dem Norden und dem Süden aufgrund der unterschiedlichen sozio-historischen Voraussetzungen. Während in Norditalien Gewerkschaften und Verbände gegründet wurden, um aktiv öffentliche Aufgaben auszuführen, waren im Süden die Menschen immer noch weitgehend abhängig von ihrem Grundherren und nicht an der Erfüllung ihrer eigenen Aufgaben interessiert. Somit repräsentierte das bürgerschaftliche Engagement dieser Gewerkschaften einen unablässigen Faktor für den politischen Erfolg der jeweiligen Regierungen.⁴⁶² Nach der Anwendung seiner Expertise auf die USA erkannte er, dass Sozialkapital auch schnell verloren gehen kann, da ein Großteil der Amerikaner dazu neigt, eher „alleine zum Bowling“ zu gehen als in Gruppen. Allerdings stellte er beim Betrachten religiöser Gemeinschaften fest, dass sie sich als äußerst aktiv an der Stärkung des sozialen Kapitals erwiesen. Die Verbindung liegt hier in der Kombination von Religiosität und sozialem Kapital. Wenn die Solidarität mit den Benachteiligten der Gesellschaft Teil des Glaubens ist, stellt das entstehende Netzwerk für die Benachteiligten eine Quelle des sozialen Kapitals dar, für die Gläubigen ist dies ein Teil ihrer religiösen Praxis.⁴⁶³ Dennoch indiziert das soziale Kapital nicht nur positive Folgen für die Gesellschaft, sondern könnte auch zu einer Bedrohung werden, wenn die betroffenen Akteure beginnen, ihre Quellen zu monopolisieren, Druck auf ihre Mitmenschen auszuüben, die Einschränkung der persönlichen Freiheit vorzunehmen und von der Gesellschaft getrenntzubleiben oder sogar versuchen, eine Gegenöffentlichkeit zu etablieren. Daher entwickelte Putnam zwei Typen von sozialem Kapital: *Bonding* und *Bridging*. Letzteres, ein brückenbildendes Sozialkapital, soll Verbindungen und Gemeinsamkeiten zwischen sozial Benachteiligten herstellen. *Bonding* zieht dagegen homogenisierende Tendenzen nach sich und birgt auch Gefahren für die Zivilgesellschaft. Die Wirkung von Sozialkapital kann sich demnach ambivalent auswirken. Der

⁴⁶² Siehe Kippenberg, Hans, *Gewalt als Gottesdienst. Religionskriege im Zeitalter der Globalisierung*, München, 2008, S. 37.

⁴⁶³ Siehe Kippenberg, 2008, S. 39.

pakistanische Kontext dient dafür als ein anschauliches Beispiel. In Pakistan versäumte der Staat, ein Bildungs- und Sozialsystem zu etablieren, welches für die pakistanische Bevölkerung zugänglich ist und im gesamten Land funktioniert. Daher wurden rechtliche Rahmenbedingungen geschaffen, um Organisationen einzurichten, die Teile des Bildungssystems abdecken, um wenigstens teilweise den Bedürfnissen (Bildung, Ernährung etc.) der Bevölkerung nachzukommen. Islamische Bildung steht dabei fast ausschließlich auf der Agenda der *madrasas*. Eine Ausnahme zu den bestehenden NGOs stellt Al-Huda dar und nimmt somit eine Pionierrolle ein. Dieses Phänomen bzw. der vorsichtige Umgang mit dem Thema Religion kann folgendermaßen erklärt werden:

„In an environment in which religion has been highly politicized, however, it is not surprising that few development organizations have made use of Islamic values to generate cooperation or trust within the communities in which they work. It is revealing of the impact of government policy on social movements and NGOs that the NGO movement in Pakistan received its greatest stimulus from the Islamization campaign of Zia ul-Haq in 1979, when a number of NGOs formed to promote gender equality along Western feminist lines.“⁴⁶⁴

Eine weitere Erklärung ist der Aufstieg religiöser Gewalt in den vergangenen Jahren. Viele Organisationen halten sich zurück, in erster Linie islamische Bildung anzubieten, da dies ein hoch umstrittenes Gebiet ist.

Ein Blick auf die bestehenden religiösen Gemeinschaften, aber auch religiöse Parteien wie die *Ġamā'at-i islāmī* und Organisationen wie Al-Huda, die ihre eigenen Schulen unterhalten, zeigt, dass Wohlfahrt in einem Atemzug mit der Verbreitung islamischer Bildung genannt wird. Hier wird die Ambivalenz der Auswirkungen des sozialen Kapitals sichtbar. Al-Huda zieht eine doppelte Auswirkung nach sich: Einerseits verkündet Al-Huda ein höchst brückenbildendes Sozialkapital im Kampf gegen Analphabetismus unter Frauen und Dienst an sozial Unterprivilegierten. Auf der ande-

⁴⁶⁴ Candland, 2000, S. 363.

ren Seite wird der bindende Charakter deutlich, wenn sittliches Verhalten betont wird und ein nahezu einheitliches Erscheinungsbild und von Al-Huda formulierte Verhaltensnormen für alle Mitglieder verbindlich werden. Wie Al-Huda diese Homogenisierungstendenzen und brückenbildenden Elemente verwirklicht, wird im zweiten Teil dieses Kapitels dargelegt.

5.2 Al-Hudas Bildungsstrategien

Al-Huda siedelte sich in einer Nische an, die bisher weder vom Staat noch von internationalen Organisationen oder *madrasas* besetzt worden war. Während internationale oder nationale NGOs noch äußerst vorsichtig mit dem Thema Religion bzw. islamischer Bildung umgehen, wird dieses Thema innerhalb der *madrasas* und von Al-Huda aktiv propagiert und als Identitätsmarker formuliert und produktähnlich vermarktet. Die Nische, von der Al-Huda aus operiert, ist ein Bereich, in dem man sich weitgehend unbehelligt von Konkurrenz entfalten konnte. Dies geschah zunächst durch die Nutzung von Räumen, die traditionell für Frauen vorgesehen waren. Angesprochen waren zunächst vor allem Frauen aus der Mittel- und Oberschicht Pakistans, eine Klientel, die von Seiten der *‘ulamā* nicht erreicht wurde. Durch die Registrierung als eine NGO wurde Al-Huda auch institutionell zu einem Teil der weiteren pakistanischen Bildungslandschaft.

Neben den Kursen in islamischer Bildung werden zunehmend regionale *branches* errichtet, die allgemeine Schulbildung wie Lese- und Schreibfähigkeiten, aber auch kontextspezifische Bildung anbieten, die für die jeweilige *community* von Nutzen sein können. Dazu zählt nicht nur die Errichtung von *branches*, sondern auch die Durchführung verschiedener Entwicklungsprojekte, wie beispielsweise Hilfe bei Überschwemmungen oder die Errichtung von Brunnen in Dürregebieten im Sindh. Al-Hudas Akteurinnen betreiben aktiv *da’wa* und werden mit entsprechenden Techniken dafür ausgestattet. Um diese Techniken effektiv anzuwenden, nutzt Al-Huda verschiedene Strategien, um unterschiedliche Zielgruppen (unabhängig von sozialem Status, Generation, Geschlecht und auch Nationalität) auf sich aufmerksam zu machen. Folgende Strategien lassen sich

dabei identifizieren: a) Top-Down-Strategie, b) *code switching*, c) „*think globally, act locally*“.

Bei der Top-Down-Strategie handelt es sich um einen strategischen Prozess, der zentral koordiniert wird.

„Bei der Top-Down-Planung [...] beginnt der Planungsprozess an der Spitze der Unternehmenshierarchie. Hier werden die langfristigen Ziele formuliert und die Gesamt- oder Rahmenpläne zur Erreichung dieser Ziele entwickelt.“⁴⁶⁵

Al-Hudas langfristige Ziele finden sich in der formulierten Vision „*Quran for All – In Every Hand, In Every Heart*“ wieder. Dieses Ziel soll durch *da'wa* in verschiedenen Kontexten erreicht werden. Die verschiedenen Korankurse dienen dabei zunächst als Rahmenpläne, da diese nicht immer eins zu eins umgesetzt werden können und entsprechend modifiziert werden müssen. Dies liegt an dem sich zunehmend ausdifferenzierenden Publikum, das von Al-Hudas Vision angesprochen wird. Entsprechend den lokalen Gegebenheiten soll somit Zielkonvergenz erwirkt werden. Von „oben“ (Farhat Hashmi und die Regionaldirektorinnen) nach „unten“ (Absolventinnen, die ihre eigenen *setups* oder *branches* gründen) erfolgt eine Konkretisierung der durchzuführenden Maßnahmen. Dies geschieht meist in Absprache mit den Regionaldirektorinnen oder erfahrenen Al-Huda-Absolventinnen.

Die zweite Strategie bedient sich des *code switchings*.⁴⁶⁶ Al-Huda hat sich durch das Auftreten als „fromme Personen“ anhand des Korans und der Sunna eine *corporate identity* geschaffen, die je nach Argumentationslinie auf die „*pure words of Allah*“ oder den Namen Al-Huda referiert. Gegenüber urbaner Klientel, die mit dem Namen und den Programmen Al-Hudas vertraut ist, wird als „Al-Huda International“ argumentiert. In ländlichen

⁴⁶⁵ Laux, Helmut/Liermann, Felix, *Grundlagen der Organisation*, Berlin, 2005, S. 199.

⁴⁶⁶ Siehe Malik, Jamal, *Muslimische Identitäten zwischen Tradition und Moderne*, in: Waldenfels, Hans/Gephart, Werner (Hg.), *Religion und Identität. Im Horizont des Pluralismus*, Frankfurt a.M., 1999, S. 223. Der Begriff *code switching* stammt aus der Sprachwissenschaft und bezeichnet den Wechsel eines bilingualen Sprechers von einer Sprache in die andere, abhängig vom Kontext.

Regionen, in denen der Name bzw. die Organisation Al-Huda nicht bekannt ist, wird dagegen mit den „*pure words of Allah*“ ein Publikum gewonnen, das außerhalb der städtischen Gebiete lebt und in Bildungsangelegenheiten unterprivilegiert ist. Ebenso verhält sich das *code switching* mit den Regionalsprachen in Pakistan. Al-Hudas Akteurinnen wenden ihre Da'wa-Techniken multilingual an.

Dem *code switching* schließt sich die dritte Strategie, „*think globally, act locally*“ an. Der aus mehreren Werbungen (Coca Cola), Firmenstrategien (McDonalds) oder der Entwicklungszusammenarbeit bekannte Slogan trifft auch auf Al-Hudas Vorgehen in verschiedenen lokalen Kontexten zu. Al-Hudas Vision hat globalen Anspruch, der auch lokal verstetigt werden soll, kann jedoch nicht immer *ad hoc* in Form von formalisierten Schulen und Lehrplänen implementiert werden. Oftmals müssen zunächst der Bildungsgrad der Zielgruppe, infrastrukturelle Hindernisse oder auch kulturelle Schwierigkeiten überwunden werden. Ein Beispiel ist ein Al-Huda-Branch in einer Kachi-Basti-Region in Karachi. Die Branch-Direktorin berichtete, dass die Errichtung dieser Schule zunächst mit der lokalen *community* ausgehandelt werden musste. In der Umgebung des *branches* leben vorwiegend Paschtunen, die aus dem Norden Pakistans und aus Afghanistan nach Karachi migriert sind. Ein Großteil der dort ansässigen Paschtunen sind Kriegsflüchtlinge oder im Handels- und Transportwesen tätig. Aufgrund traditioneller Strukturen, die eine starke Geschlechtertrennung vorsehen, ist der Zugang zu Bildung für Frauen stark eingeschränkt. Dementsprechend existieren auch keine Bildungseinrichtungen für Frauen in dieser Region. Vor der Errichtung der Schule wurden zwischen den Ehemännern der Al-Huda-Akteurinnen und den Vätern der potentiellen Schülerinnen grundlegende Richtlinien verhandelt. Dabei wurden eine strenge Geschlechtertrennung und die Beschränkung der Unterrichtsinhalte auf Lesen, Schreiben sowie das Lesen und Auswendiglernen des Korans gefordert. Laut der Branch-Direktorin war es notwendig, die eigenen Ehemänner zu involvieren, da traditionell die Verhandlungen nur zwischen Männern geführt werden. Auch wurde darauf Wert gelegt, dass der Sinn

und Zweck dieser Schule am Eingang der Schule explizit erwähnt wird, um Missverständnisse, die unter Umständen zu Angriffen auf die Schule führen könnten, zu vermeiden. Die ursprüngliche Idee, eine Schule für Mädchen zu eröffnen, wurde letztlich abgeändert. Mittlerweile werden Jungen und Mädchen, getrennt voneinander, unterrichtet.

„It took many months to convince the people to build a school and teach women how to read and how to write and also Quran. Many people here are illiterate, men and women, and they don't see the need to educate their children. We also saw that their sense for religion was lost. Women were totally locked in their houses and boys were roaming around in the streets without doing anything. We need to give them at least a good character that turns them into good Muslims and makes a better society.“⁴⁶⁷

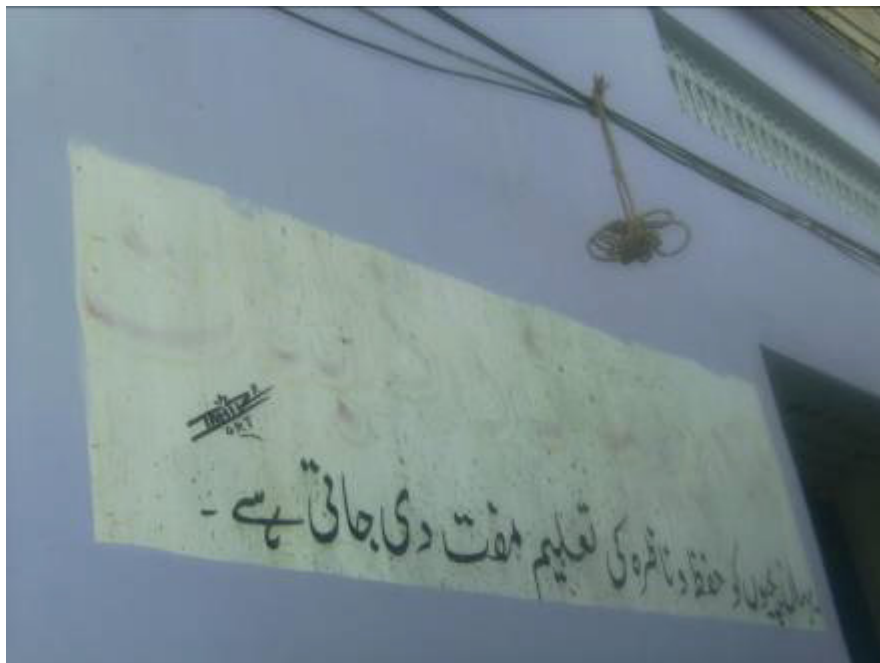


Abbildung 5: Eingang Al-Huda-Branch in Karachi: „Hier wird Kindern das Auswendiglernen und das Lesen (des Korans) gratis beigebracht.“

Al-Huda greift hier in traditionelle Strukturen ein, ignoriert diese jedoch nicht. Die Argumentation, die den ansässigen Paschtunen gegenüber ver-

⁴⁶⁷ Gespräch mit der Branch-Direktorin in Karachi, 27.02.2007.

anschlagt wurde, zielte in erster Linie auf die Vermittlung von Religion, den *pure words of Allah*, nicht auf Allgemeinbildung, ab. Hier treffen sich praktizierter Glaube und gezielte Strategien, die auf lokale Traditionen Rücksicht nehmen, einen Entwicklungs- und philanthropischen Gedanken verfolgen, aber dennoch beginnen, eine globale Vorstellung eines skripturalistischen Islams zu unterrichten und dies als neue Tradition zu erfinden. „*Inventing traditions, it is assumed here, is essentially a process of formalization and ritualization.*“⁴⁶⁸ Dabei setzt Al-Huda nicht auf schnelle Erfolge und Ergebnisse, sondern verfolgt Prinzipien, die auch der Nachhaltigkeit dienen sollen. Errichtet wurde dieser *branch* im Jahr 2005. Zum Zeitpunkt des Gesprächs wurde bereits eine zweite Kohorte an Schülerinnen und Schülern dort unterrichtet. Laut Aussagen der Branch-Koordinatorin wird darüber nachgedacht, einen weiteren *branch* in dieser Gegend zu errichten, da die Nachfrage ständig steigt und auch Mütter, Hausfrauen und sogar die Familienväter, die der Eröffnung der Schule zunächst skeptisch gegenüberstanden, Interesse zeigen.

5.2.1 Al-Hudas Bildungsangebote

Die Frage, die sich immer wieder stellt, ist: Warum ist dieser Typ islamischer Bildung, den Al-Huda anbietet, so erfolgreich und attraktiv? Eine zweite Frage, die sich anschließt, ist: Was ist eigentlich islamische Bildung im Sinne von Al-Huda? Die erste Frage erklärt sich einerseits aus dem fehlenden Angebot seitens des Staates oder anderer privater Bildungsträger, andererseits durch die gezielten Strategien, die Al-Huda für die Popularisierung ihrer Vision ansetzt. Letztere Frage nach der Bildung ist auf den ersten Blick nicht differenziert zu beantworten, da Al-Huda alle ihre Bildungsangebote unter dem Label „islamisch“ bzw. „islamische Bildung“ subsumiert. Dennoch ist nicht für jede Zielgruppe eine uniforme „islamische Bildung“ vorgesehen. Auch wenn das Ziel eines „einheitlichen islamischen Bewusstseins“ angestrebt wird, so sind die Wege dazu unterschied-

⁴⁶⁸ Hobsbawm, Eric/Ranger, Terrence O., *The invention of tradition*, Cambridge, 1983. S. 4.

lich. Al-Huda kombiniert eine Vielzahl verschiedener Bildungsformen. So sind die Diploma-Kurse auf Frauen, die bereits einen Abschluss erworben haben oder einen Beruf ausüben und in den größeren Städten Pakistans wohnhaft sind, je nach Alter, Herkunft (national, international) oder Beruf zugeschnitten. Für diejenigen Frauen, die nach dem Abschluss eines Diploma-Kurses weiterhin für Al-Huda aktiv bleiben möchten, gibt es mehrere Weiterbildungsangebote. Dazu zählen Kommunikations-, Rhetorik-, Didaktik-, Computer-, Marketing-, Managementkurse, vertiefende Kurse zu islamischer Geschichte oder islamischem Recht. Die Akteurinnen werden mit diversen Schlüsselkompetenzen ausgestattet, die zu Da'wa-Zwecken dienen sollen. Dabei wird den Akteurinnen beigebracht, ihr eigenes, bereits vorhandenes Wissen und ihre Fertigkeiten universal einzusetzen und zu reproduzieren. Professionelle Bildung, die dabei von den Akteurinnen in die Al-Huda mitgebracht wird, wird für *da'wa* genutzt. Eine Akteurin, deren Vater Diplomat war, beherrschte aufgrund ihres Lebenslaufs und internationaler Ausbildung mehrere Sprachen und ist nun zuständig für die Übersetzung von Al-Hudas Publikationen.

„We kept moving around the world. And we travelled to Turkey, twice, and altogether we lived there for eight years. And we went to Syria and there we stayed a couple of years. I also stayed in America. So I have a very diverse, sort of an educational and academic career. Like a couple of years here and a couple of years there. So I did my matriculation, which is like 10th grade from Islamabad and I did my O-Level from Turkey and my A-Levels I did from America. And my graduation in accounting I did from here again and I did my Masters from Karachi. I do speak four languages, Urdu, English, Turkish, and Arabic. [...] So, well, what I am doing is that I am translating a lot. And in that sense I can make all the Al-Huda publications understandable for non Urdu speakers. So through my translations this message will be spread to other people who speak English. And as you know we have a large number of students in our international classes who only speak English.“⁴⁶⁹

⁴⁶⁹ Interview mit Akteurin der Al-Huda, 19.02.2007.

Eine weitere Akteurin, die Kinderärztin ist, hat sich auf spezielle Kurse für Kinder „*Colours of Islam*“ konzentriert. Neben eigener Erfahrung mit Kindern als Ärztin hat sie ein Team aus Experten zusammengestellt und damit begonnen, Kurse für Kinder anzubieten.

„And I sat with a couple of friends and it took us like one whole year to plan things. And we planned, with another friend of mine, and we started meeting anyone who was working with children. Even with team members who had experience from abroad and then we designed a syllabus. And it was in 1999 that we announced our classes. [...] We started with about 15 kids and in two weeks we had about 40 kids and we started basically character building classes. [...] So we combined all the latest teaching skills in the Islamic tarbiyat for children. It proved a very good experience and then people started coming to us for different ideas and you know, how we can guide kids. So I also had a background of ten years working with children as a paediatrician. So it was pretty easy for me to guide them. But then I started studying more on the education psychology.“⁴⁷⁰

Auch die Al-Huda-Websites werden von Akteurinnen, die in IT-Anwendungen versiert sind, erstellt und ständig aktualisiert. Neben der Verbreitung religiösen Wissens, bezieht Al-Huda weiteres Expertenwissen von den eigenen Akteurinnen. Hier wird auch keine Trennung von religiösem und weltlichem Wissen vorgenommen. Für Al-Hudas Akteurinnen ist jegliche Form von Bildung mit islamischer Bildung vereinbar.

„Islamic Education contains so many subjects. And it is reconcilable with sciences, mathematics, finances, in fact with everything. But basically it is the Quran and the Sunnah that have to be taught. But for this we need open minded persons who can relate it to real life. Because Islam should happen everywhere, not only in books, in fact it should be practised. And Islamic Education should always encourage people to study more, just like our prophet (PBUH) said that ,go and seek knowledge, even when it takes

⁴⁷⁰ Interview mit Akteurin der Al-Huda, 07.02.2007.

*you to China'. So I think Islamic education should not only be taught, but also demonstrated. And I think al-Huda is on the right way of doing so.*⁴⁷¹

Für Frauen bzw. Kinder, die aufgrund soziokultureller Normen, finanzieller Notlagen, mangelnder Infrastruktur oder traditioneller Vorstellungen keinen Zugang zu Bildung haben, werden entsprechende Bildungsangebote entwickelt. Dabei werden lokale Vorstellungen berücksichtigt und auf traditionelle Strukturen geachtet.

Al-Huda greift auf traditionelle Elemente zurück und setzt diese, entsprechend den lokalen Gegebenheiten, ein. Einerseits werden von Al-Huda Geschlechtertrennung und *purdah* eingehalten. Andererseits haben die Akteurinnen dazu beigetragen, dass die Grenzlinien zwischen den Geschlechtern und zwischen den einst für Frauen vorgesehenen Räumen, trotz eigens postulierter Geschlechtertrennung und *purdah*, überschritten wurden. Neben Unterrichtsstunden, die auch für Männer angeboten werden und der Verbreitung der Inhalte durch Medien, wird Al-Huda von männlich dominierten Bereichen, wie den *'ulamā*, wahrgenommen. Al-Hudas religiöse Ausbildung entspricht keinem traditionellen Curriculum, das in *madrasas* gelehrt wird. Der Schwerpunkt liegt auf *tarbiyat*, d.h. moralischer Bildung und Erziehung. Neben modifizierten Formen des *dars-i niṣāmī* in *madrasas* und den Korankursen Al-Hudas existieren auch Formen islamischer Bildung für Frauen, die weder durch schriftliches Material noch durch die Lehrpläne von Bildungseinrichtungen vermittelt werden. Diese Formen liegen durchaus in einem kontextspezifisch traditionellen Bereich. So zählen Aufgaben, die außerhalb von Schulen gelernt werden, wie z.B. Kochen, Nähen oder Kinderbetreuung ebenfalls zu traditioneller (islamischer) Bildung. Dieses Phänomen erinnert an das traditionelle Rollenverständnis der Frau, ist aber nicht nur auf geschlechtsspezifische Hintergründe zurückzuführen, sondern ist auf Faktoren wie *community building* und Entwicklungshilfe zurückzuführen.

⁴⁷¹ Interview mit Akteurin der Al-Huda, 19.02.2007.

Al-Huda in der pakistanischen Bildungslandschaft

Die Rückkopplung an die pakistanische Bildungslandschaft erfolgt in mehrfacher Hinsicht: In islamischer Bildung ist Al-Huda lediglich ein weiterer Akteur neben den *madrasas* und staatlichen Einrichtungen, in denen grundlegende Kenntnisse im Lesen des Korans vermittelt werden. Diese Bildung wird mit einer Reihe von weiteren Bildungsformen kombiniert. Dazu zählt professionelle Bildung, die zwar nicht unterrichtet, aber von außen in Al-Huda integriert wird. Hier bietet sich den Akteurinnen eine Plattform, auf der sie nicht nur ihre neu erworbene Glaubenspraxis ausüben, sondern diese mit ihren Qualifikationen ergänzen können. Die Weiterbildungen, die von Al-Huda ermöglicht werden, sind Produkt der Integration professionellen Wissens. Dieses Wissen wird effektiv genutzt und für weitere Akteurinnen zugänglich gemacht.

Darüber hinaus stellt Al-Huda in Regionen, in denen keine Schulen existieren, Anlagen und Einrichtungen für Schulbildung zur Verfügung. Hier greift Al-Huda in Gebiete ein, in denen vor allem staatliche Bemühungen versagt haben. Zwar werden keine formalen Abschlüsse angeboten, aber grundlegende Kenntnisse in Lesen, Schreiben und Mathematik werden vermittelt.



Abbildung 6: Mathematikunterricht in einem *branch* in Rawalpindi

Kontextspezifische Bildung wie Nähen, Hygienemaßnahmen, Kindererziehung und grundlegende medizinische Kenntnisse werden ebenfalls, je nach Bedarf, eingesetzt. Das Selbstverständnis Al-Hudas wird entsprechend artikuliert.

„And Al-Huda is an educational institute, Al-Huda is a welfare foundation. Welfare means both, educational and financial. We are doing both. We are taking care of humanity and we are taking care of financial need. And we overcome financial problems as well. And we are offering education. And by grooming them with the teachings of Islam to be a good human being, and this is our all efforts to be good human beings.“⁴⁷²

5.2.2 Al-Huda als Wohlfahrtsorganisation

Soziale Desiderate und staatliche Versäumnisse ermöglichen Organisationen, die nicht nur unabhängig von staatlichen Verordnungen, sondern auch von traditionellen religiösen Autoritäten entstehen, sich auszuweiten. Die Mitglieder dieser Organisationen können sich hier um aktuelle Probleme oder drängende Sorgen kümmern und damit ihrer Glaubenspraxis Ausdruck verleihen. Solche Organisationen können dieses Vakuum jedoch ausnutzen, um ihre eigene Programmatik ideologisch durchzusetzen. Nicht nur in Pakistan, sondern auch in anderen Staaten, in denen Regierungen keinen ausreichenden Sozialstaat etablieren konnten, existieren Vereinigungen, die Wohlfahrtsaufgaben übernehmen.⁴⁷³ Dazu zählen auch religiös-politische Parteien wie die Muslimbrüder in Ägypten, die *Ḥizbu'llāh* im Libanon oder die *Ġamā'at-i islāmī* in Pakistan.⁴⁷⁴ Alle Parteien halten Netzwerke von Schulen, Ärzten bzw. Kliniken und sozialen Einrichtungen aufrecht. Ob das daraus entstehende Sozialkapital tatsächlich nur zur Brückenbildung innerhalb der Zivilgesellschaft führt, bleibt fraglich.

⁴⁷² Interview mit Akteurin der Al-Huda am 07.02.2007.

⁴⁷³ Siehe Clark, Janine A., *Islam Charity and Activism. Middle-Class Networks and Social Welfare in Egypt, Jordan and Yemen*, Bloomington, 2004.

⁴⁷⁴ Zu den Muslimbrüdern siehe Mitchell, Richard P., *The society of the Muslim Brothers*, New York, 1993. Zur *Ḥizbu'llāh* siehe Kippenberg, 2008, S. 83–100. Zur *Ġamā'at-i islāmī* siehe Candland, 2000.

„Eher muss man befürchten, dass sie mit der Verlagerung öffentlicher Aufgaben auf religiöse Gemeinschaften eine Dynamik beschleunigen, die schwer oder gar nicht zu kontrollieren ist und die auch gefährlich werden könnte. [...] Es können auch der Zivilgesellschaft feindliche geschlossene religiöse Gemeinschaften sein, die der bestehenden Ordnung den gewaltsamen Kampf ansagen.“⁴⁷⁵

Organisationen wie Al-Huda oder Vereinigungen wie das *mosque movement* in Ägypten verfolgen im Gegensatz zu den religiös-politischen Parteien keine Umwälzung der bestehenden politischen Systeme, haben aber dennoch Einfluss auf die Gesellschaft (siehe 6.2.1) durch ihre Praktiken als „fromme Personen“, ihre Aktivitäten im Bereich der Wohlfahrt und ihr Engagement in der Zivilgesellschaft.

„The women’s mosque movement is part of a larger current within the Islamic Revival (al-Sahwa al-Islamiyya), which is concerned with securing the conditions enabling the practice of Islamic modes of piety through practical activities such as preaching, establishing Islamic institutions (mosques, Islamic schools, printing presses, and so on), and engaging in a range of welfare activities.“⁴⁷⁶

Die Wohlfahrtsprogramme sind nicht nur als Teil der Strategien Al-Hudas, sondern auch als Ausdruck praktizierten Glaubens zu interpretieren. Auch wenn die Vision Al-Hudas universalen, homogenisierenden Anspruch hat, so trägt sie ebenso eine spirituelle Komponente, die das Bild einer auf Strategie und Erfolg fixierten Organisation alteriert. Islamische Bildung allein, das mussten Al-Hudas Akteurinnen feststellen, kann aufgrund infrastruktureller Gegebenheiten, lokaler Traditionen und einer anderen Prioritätenlage oftmals nicht durchgeführt werden.

⁴⁷⁵ Kippenberg, Hans, *Das Sozialkapital religiöser Gemeinschaften im Zeitalter der Globalisierung*, Pfeleiderer, Georg/Stegemann, Ekkehard W. (Hg.), *Religion und Respekt. Beiträge zu einem spannungsreichen Verhältnis. Christentum und Kultur*, Band 5, Zürich, 2006, S. 268.

⁴⁷⁶ Mahmood, Saba, *Ethical formation and politics of individual autonomy in contemporary Egypt – Part III: individual, family, community, and state*, in: *Social Research*, 2003.

„But this is all in Quran and it tells us that we must help other people. And here we do so many things. In fact Al-Huda is a welfare foundation. And it is our goal to help people. And it is not only when they need money or food or clothes. We also give them advices and guide in whatever they are looking for. This is all part of Islamic education and Muslim faith.“⁴⁷⁷

Ferner schreitet Al-Huda somit auch in Bereiche ein, in denen nicht nur das Bildungssystem, sondern auch das Sozialsystem des pakistanischen Staates nicht angekommen sind. Al-Huda unterhält eine Reihe an Projekten, die entwicklungshelferischen Anspruch, zivilgesellschaftliches Engagement, Loyalität gegenüber sozial Benachteiligten demonstrieren, aber auch mit *da'wa* einhergehen. So werden dort, wo weder der Staat noch traditionelle Autoritäten wie die *'ulamā* dem Einzelnen oder der *community* Sicherheit, Bildung oder soziale Hilfe in Notlagen bieten, Bedürftige von Al-Huda angesprochen. Al-Huda unterhält mehrere Projekte, die im Bereich der Wohlfahrt angesiedelt sind. Dazu zählen regelmäßige Besuche in Gefängnissen, Hilfe in Slums, Hilfe bei Naturkatastrophen wie Erdbeben, Hochwasser oder Dürre und Besuche in Krankenhäusern.⁴⁷⁸ Jüngstes Projekt ist *„Relief Efforts for the Internally Displaced Persons (IDP's)“*.⁴⁷⁹ Seit der Militäroffensive im Mai 2009 gegen die Taliban im Swat Tal in den nördlichen Regionen Pakistans, sind hunderttausende Flüchtlinge aus dem Swat Tal geflohen. Mehrere Flüchtlingscamps, die in Mardan und Nowshera, im Norden Pakistans errichtet wurden, wurden im Mai und Juni 2009 von Akteurinnen der Al-Huda besucht. Der Schwerpunkt lag vor allem auf einer schnellen Versorgung der Flüchtlinge mit Nahrung, Kleidung und psychologischer Betreuung. Dazu wurden Wasseranlagen installiert, medizinische Hilfe bereitgestellt und auch Koranunterricht angeboten.

⁴⁷⁷ Interview mit Akteurin der Al-Huda am 10.02.2007.

⁴⁷⁸ Siehe <http://www.farhathashmi.com/dn/WelfareDawah/tabid/641/Default.aspx>.

⁴⁷⁹ Siehe <http://www.download.farhathashmi.com/dn/Portals/0/welfare-dawah/sawat-09/sawat09.html>.

Ein weiteres Projekt sind Besuche in Krankenhäusern, in denen Patienten und Angehörigen Trost gespendet werden soll. Bei den Besuchen schließen sich mehrere Akteurinnen aus den einzelnen Korankursen zusammen und betreiben aktiv *da'wa*, indem sie Materialien aus Al-Huda verteilen und aktiv mit den Patienten und Angehörigen über den Koran sprechen.

„We visited the children's ward in the holy family hospital. The five of us divided into two groups and visited different wards. We went to each mother, asked them about their family, from where they came, what was the problem with their child, what have the doctor told them, for how long have they been in the hospital, were they satisfied by the hospital staff. We backed them up, told them to be hopeful about Allah's help and tried our best to connect them with Allah. We explained to them the importance and necessity of reading Quran and understanding it. Before leaving each patient, we gave them cards, cassettes and pamphlets etc.“⁴⁸⁰

Ein weiteres Projekt ist eine Anlaufstelle für Frauen in einer Kachi-Basti-Region in Karachi. Diese Anlaufstelle unterhält u.a. ein Klassenzimmer für Koranunterricht, bietet jedoch hauptsächlich Ad-hoc-Hilfen für bedürftige Frauen. Die Hilfeleistungen sind verschiedener Art. So wurde erklärt, dass hauptsächlich medizinische Hilfe, finanzielle Unterstützung, Hilfe und Rat bei Familienangelegenheiten notwendig sind. Die Akteurinnen, die die Anlaufstelle (*help desk*) leiten, sind ausgebildete Psychologinnen und Ärztinnen.

„Women here are poor and illiterate. They sometimes do not know what they are doing. They have many children and don't know how to feed and educate them. [...] we provide them guidance and counselling, medical and psychological help, we help them with money and we also offer Quranic classes. [...] you see, we have many problems here. Many women come here with health problems. Last week there was a woman who has been

⁴⁸⁰ Bericht eines Krankenhausbesuchs in Rawalpindi, <http://www.download.farhathashmi.com/dn/Portals/0/welfare-dawah/VoluntaryWork/voluntaryWork.htm>.

*beaten by her husband. Things like that must not happen. [...] Our society needs to be educated in a proper Islamic manner.*⁴⁸¹

Al-Hudas Vorgehen in den verschiedenen Projekten ist strategisch, gezielt und professionell. Bevor ein Projekt initiiert wird, werden *Fact Finding Missions* durchgeführt, der Bedarf an Wohlfahrtsleistungen überprüft und entsprechende Ressourcen akquiriert. Die Beschaffung finanzieller und professioneller Ressourcen wird über die *regional setups* in Lahore, Quetta, Islamabad, Karachi oder Peshawar koordiniert. Durch die bestehenden Netzwerke werden sowohl die Finanzen als auch die Expertinnen, die für die jeweiligen Projekte notwendig sind, mobilisiert.

Dabei stoßen die Akteurinnen Al-Hudas nicht nur in Regionen vor, die von Umwelt- oder humanitären Katastrophen betroffen sind, sondern auch in traditionell geprägte Bereiche, wie die in Pakistan weit verbreitete Schreinkultur und Heiligenverehrung. Die zahlreichen Schreine, die Sufi-Heiligen gewidmet sind, ziehen unzählige Pilger an und fungieren darüber hinaus als soziale Zentren, in denen Almosen an die Armen verteilt werden. In Karachi steht direkt auf einem Hügel am Clifton Beach am Arabischen Meer der Schrein von ‘Abdullāh Šāh Ġāzī.⁴⁸² In der Umgebung des Schreins sitzen Hunderte von Männern, die Haschisch rauchen oder in kleineren Grüppchen Glücksspielen nachgehen. Auch befinden sich viele Kinder in der näheren Umgebung, die ebenfalls an den Spielen teilnehmen. Schreine in Südasien sind Orte höchster Volksfrömmigkeit und Devotion. Jeden Donnerstag finden Qawwali-Gesänge, in denen sich die Gläubigen in Ekstase versetzen, zu Ehren des Heiligen statt.

⁴⁸¹ Gespräch mit Akteurin des *Help Desks*, Karachi, 27.02.2007.

⁴⁸² ‘Abdullāh Šāh Ġāzī wird als Schutzpatron der Stadt Karachi verehrt. Zwei Versionen zu der Person um ‘Abdullāh Šāh Ġāzī werden angeführt. Laut der ersten Version soll ‘Abdullāh Šāh Ġāzī direkt von dem Propheten Muhammad abstammen und im Jahr 760 als Händler in den Sindh gekommen sein. Die zweite Version beschreibt ‘Abdullāh Šāh Ġāzī als einen General der Umayyaden-Dynastie, der im 8. Jahrhundert Teile des Sindh erobert hat.



Abbildung 7: Grab von 'Abdullāh Šāh Ġāzī

Während eines Besuchs des Mausoleums (*dargāh*) von 'Abdullāh Šāh Ġāzī sprachen die beiden anwesenden Akteurinnen von den Problematiken, die sich vor allem in der direkten lokalen Umgebung des Schreins abspielen.

„We have nothing against local practices, but as you can see, there are lots of bad things involved. Here there is lots of gambling and drug abuse, even among children. We have to do something against this.“⁴⁸³

Die Argumentation richtet sich nicht direkt gegen lokale Praktiken und Volksfrömmigkeit, aber es wird deutlich, dass Al-Huda versucht, die Klientel der Schreinkultur gezielt anzusprechen und entsprechend „umzubilden“ bzw. über die eigene Vision aufzuklären. Al-Hudas Akteurinnen gehen in ihrem Selbstverständnis davon aus, dass sowohl die missionierende als auch die philanthropische Absicht nicht voneinander trennbar sind, eine Einheit bilden und in Kongruenz mit der eigenen Glaubenspraxis stehen. Dass dabei strategisch vorgegangen wird, sehen die Akteurinnen als eine wichtige Maßnahme, die die Effektivität ihrer Mission steigert.

⁴⁸³ Gespräch mit Akteurin der Al-Huda, Karachi, 28.02.2007.

„We cannot just go and do things like teaching. We first have to go and see what is needed. Sometimes people need food, sometimes they need clothes or money. Before we open a new branch we have to explore the surroundings and talk to people. Then we can start courses and teach them different things. [...] There are so many girls and boys coming to our schools. There is a need to understand the Quran and we are on the right way to teach it to people.“⁴⁸⁴

Das dabei produzierte Sozialkapital ist einerseits brückenbildend, andererseits wird versucht, ein vereinheitlichendes Bewusstsein auf die Bevölkerung zu übertragen. Das brückenbildende Sozialkapital basiert auf der Verbreitung und Bereitstellung weitläufiger Hilfeleistungen, das homogenisierende Sozialkapital kommt dort zum Vorschein, wo Al-Huda in Bereiche einschreitet, die mit der von Al-Huda angestrebten puristischen Version des Islam nicht in Einklang stehen. Dazu zählen nicht nur unterschiedliche Segmente der Gesellschaft, sondern auch die persönlichen Umfeld der Akteurinnen, wie Familie, Freundeskreis, Berufsfeld oder Alltag. Ob Al-Hudas Eingreifen auch politische Auswirkungen nach sich zieht, wird im folgenden Kapitel behandelt.

⁴⁸⁴ Gespräch mit Akteurin der Al-Huda, Karachi, 28.02.2007.

6 Al-Hudas Wirkungsradien

Durch die Betrachtung Al-Hudas in drei unterschiedlichen Kontexten – der Geschichte der Frauenbildung, der Islamisierungspolitik und der gegenwärtigen pakistanischen Bildungslandschaft – konnte ein Bild über die Entstehung, den Erfolg, den Umfang, die Themenvielfalt, die Aktivitäten und Strategien Al-Hudas gerahmt werden. Ansatzweise wurden dabei verschiedene Wirkungsradien tangiert. Angefangen bei der persönlichen Transformation des Individuums in eine „fromme Person“, zieht Al-Huda Wirkung auch weitere bzw. größere Radien um sich. In den meisten Fällen werden auch die Familien der Akteurinnen in Al-Huda involviert. Dies geschieht entweder mit der Unterstützung oder Ablehnung von Al-Hudas Vision. Die Interviews zeigen, dass der Beitritt zu Al-Huda in den Familien ambivalente Reaktionen ausgelöst hat, entweder in positiver oder in negativer Form.

Durch die zahlreichen von Al-Huda initiierten Schul- und Wohlfahrtsprojekte, durch die Nutzung diverser Medien und verschiedener institutioneller Rahmenbedingungen, wird eine breite Öffentlichkeit erreicht, die verschiedene Gesellschaftsschichten umfasst. Dabei propagiert Al-Huda nicht die Erschaffung eines Gottesstaates, einen Umsturz der Regierung oder die Einführung der *šari'a*, sondern setzt dezidierte Standards, wie die eigens formulierte Vision alltäglich umgesetzt werden soll. Al-Hudas Wirkungsradien gehen über die individuelle, sichtbare Transformation der Akteurinnen hinaus. Die Wirkungsradien werden in zwei Kategorien unterteilt: Erstens, unmittelbare, erkennbare und direkt nachvollziehbare Interventionsbereiche, d.h. die Transformation in eine „fromme Person“ und die Familienumfelder der einzelnen Akteurinnen. Zweitens handelt es sich um weitläufige, erst langfristig identifizierbare Interventionsbereiche, d.h. verschiedene Segmente der pakistanischen Gesellschaft, denen auch politische Konsequenzen, die sich aus dem normativen Anspruch Al-Hudas ergeben, anhaften.

6.1 Unmittelbare Interventionsbereiche

Al-Hudas Strategien, Inhalte und Programme zielen darauf ab, Frauen in „fromme Personen“ zu verwandeln und ihre Lebensführung zu verändern.⁴⁸⁵ Saba Mahmood spricht in diesem Zusammenhang von *pedagogies of persuasion*. Den Akteurinnen wird ein Interpretationsschema vermittelt, in dem sie ihre eigenen Handlungen und ihre alltägliche Lebensführung methodisieren und auch institutionalisieren können. Die Kulturwissenschaftlerin Monika Wohlrab-Sahr spricht von einer Methodisierung der Lebensführung im Zusammenhang von Konversion zum Islam.⁴⁸⁶ Wohlrab-Sahr hat in einer Studie zu männlichen und weiblichen Konvertiten in den USA und Deutschland drei Erfahrungstypen von Konversion rekonstruiert. Der erste Typ, den Wohlrab-Sahr als *„Implementation von Geschlechtsehre“* bezeichnet, beruht auf Erfahrungen hinsichtlich der Geschlechterverhältnisse. Der Islam wird hier als Religion der Moral ausgelegt. Die damit verbundene Symbolik, die beispielsweise durch Verschleierung ausgedrückt wird, schafft somit eine Neuordnung der Geschlechterverhältnisse. Der zweite Typus, *„Methodisierung von Lebensführung“*, basiert auf Erfahrungen des Scheiterns. Durch Konversion kommt es zur Stabilisierung, bzw. der Islam, der als Religion der Disziplin aufgefasst wird, bietet die Möglichkeit einer alternativen Karriere. Der dritte Typus wird als *„symbolische Emigration/symbolischer Kampf“* bezeichnet. Islam wird hier als Ideologie verstanden. Probleme nationaler oder ethnischer Identität werden artikuliert und eine neue Form von globaler Zugehörigkeit wird formuliert. Dabei dient der Islam auch als Schutz gegen die Globalisierung. Wohlrab-Sahr rekonstru-

⁴⁸⁵ Der Begriff Lebensführung geht auf Max Weber und sein Werk *„Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus“* zurück. Weber geht davon aus, dass Kapitalismus neben der materiellen und ökonomischen Komponente auch eine ethische und ideelle besitzt, die ihre Grundlage in religiösen Werten hat. Aus handlungstheoretischer Sicht ist eine religiöse Lebensführung auf soziales Handeln ausgerichtet, das nicht nur zweckrationalen, sondern auch wertrationale Ziele anstrebt.

⁴⁸⁶ Siehe Wohlrab-Sahr, Monika, *Konversion zum Islam in Deutschland und den USA*, Frankfurt a.M., 1999, S. 224ff.

iert die Konversionstypen anhand funktionaler Perspektiven von Konversion und den Motiven, die eine Konversion zum Islam ausgelöst haben.

Al-Hudas Akteurinnen sind keine Konvertitinnen, die von einer anderen Religion zum Islam konvertiert sind, sondern identifizierten sich bereits vor ihrem Beitritt zu Al-Huda als Musliminnen. Während der Anbindung an Al-Huda fand eine Transformation in „fromme Personen“ statt. Bei den von Wohlrab-Sahr identifizierten Konversionstypen lassen sich Parallelen zu den Motiven und Beweggründen, die den Beitritt zu Al-Huda erwirkt haben und der Auffassung von Religion bei Al-Huda-Akteurinnen, feststellen. Der erste und der dritte Typus spiegeln bereits Auswirkungen der Transformation, die sich in den weitläufigen Interventionsbereichen, wie der nationalen pakistanischen und translokal globalen Gesellschaft, wiederfinden. Die Transformation in „fromme Personen“ geht jedoch einher mit einer Methodisierung der Lebensführung, d.h. ein spezieller Weg wird in das Leben der jeweiligen Akteurin eingeführt. Das von Al-Huda bereitgestellte Interpretationsschema führt zur aktiven Selbstbeherrschung und überträgt sich auf den Alltag. Al-Hudas Strategien knüpfen direkt an bereits bestehende Glaubenspraktiken und Institutionen, die für muslimische Frauen in Südasien tradiert sind, an. Dies erleichtert die Transformation in „fromme Personen“. Im Anschluss an die Methodisierung erfolgt durch Habitualisierung, Iterabilität, Performativität und Affirmation von Handlungen eine Institutionalisierung der Lebensführung der Akteurinnen. *„Institutionalisierung findet statt, sobald habitualisierte Handlungen durch Typen von Handelnden reziprok typisiert werden.“*⁴⁸⁷ Die wechselseitige Standardisierung von Handlungen überträgt sich dabei nicht nur auf die persönliche Lebensführung, sondern bezieht auch das unmittelbare soziale Umfeld der Akteurinnen, die Familie, mit ein. So werden die institutionalisierten Handlungen auch in die Familie übertragen.

⁴⁸⁷ Berger, Peter L./Luckmann, Thomas, *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, Frankfurt/Main, 1971, S. 58.

6.1.1 Transformation in „fromme Personen“

Das Zusammenwirken der Hintergründe der Akteurinnen, Motive, die Frauen dazu bewegen, Al-Huda beizutreten, Al-Hudas Bildungsstrategien und die persönliche Umsetzung des erworbenen Interpretationsschemas ermöglichen die Transformation in eine „fromme Person“. Diese Transformation erfolgt nicht zwingend oder automatisch für alle Frauen, die Kontakt zu Al-Huda, sei es über Medien oder direkte Besuche, hatten. In Gesprächen mit Studentinnen pakistanischer Universitäten wurde deutlich, dass Al-Huda nicht gleichermaßen auf ein weibliches Publikum anziehend wirkt.

„I also visited Al-Huda. I heard from a close friend that in Al-Huda you will finally learn about your religion and how to guide your life. My friend has totally changed since she got involved into Al-Huda. She started covering, we did not watch movies together anymore, our shopping tours became very rare. So I became curious and wanted to see what is happening inside Al-Huda and what Al-Huda is doing to people. I was received very warmly. From all sides I could hear ‚as-salāmu ‘alaikum, sister, can we help you?‘. Immediately I was surrounded by many women that put on a very soft and almost loving tone. They invited me to join one of the courses as a listener and I went. But throughout the course, I did not feel comfortable at all. I felt it too rigid. It was all about be modest, behave correctly and do what the prophet, peace be upon him, said. The whole atmosphere seemed rather creepy. The room was full of covered women in blue and white. They seemed like ghosts to me. In my family it was never usual do cover our heads. [...] Before the lesson was over, I managed to sneak out. I wanted to avoid answering the questions about my sentiments regarding Al-Huda.“⁴⁸⁸

Allein der Kontakt mit Al-Huda erzeugt keine „frommen Personen“. Genausowenig gehen die Frauen, die Al-Huda besuchen, nicht prämissenhaft davon aus, ihre Lebensführung zu überdenken bzw. zu methodisieren. Motive oder Gründe, warum Al-Huda besucht wird, gehen auf

⁴⁸⁸ Gespräch mit einer Studentin der Quaid-i Azam University, Islamabad, 17.02.2007.

Neugier, Langeweile, Einladung von Freunden, aber auch Suche nach dem Verständnis der eigenen Religion zurück.

Eine eventuelle Transformation ist abhängig von mehreren Faktoren. Wie auch Sadaf Ahmad feststellt, sind die Grundvoraussetzungen, die Frauen besitzen, wenn sie Al-Huda aufsuchen, „*that they possessed faith. They believed in one God, in the Prophet Muhammad as the messenger of God, and in the Qur'an as the word of God.*“⁴⁸⁹ Obwohl in Pakistan eine Reihe verschiedener Denkschulen, religiöser Einrichtungen und auch Ideologien existieren, ist Al-Huda gerade für Frauen aus der Mittel- und Oberschicht attraktiv. Dennoch reicht bestehender Glaube allein nicht für eine Transformation aus. Die Akteurinnen, die interviewt bzw. mit denen Gespräche geführt wurden, reflektieren explizit ihre Transformation zu einer „frommen Person“. In den Interviews und Gesprächen wiederholten sich Äußerungen wie „*something was missing in my life*“, „*I had everything, but I felt this emptiness*“ oder „*I was missing the spirit of religion*“. Konkreter wurden die Beschreibungen, wenn festgestellt wurde, dass das Fehlen geeigneter Einrichtungen für islamische Bildung, mangelndes Verständnis von Religion und dem Koran, die Fremdheit der arabischen Sprache und die Referenz zu Farhat Hashmi, ihrer Persönlichkeit und pädagogischen Fähigkeiten, ausschlaggebend für die Entscheidung einer langfristigen Karriere in Al-Huda waren. Die Transformation der Akteurinnen geschieht nicht direkt bei Eintritt in Al-Huda, sondern ist ein Prozess. Kontinuierlich wird den Akteurinnen beigebracht wie der Koran auf den Alltag anzuwenden ist. Die auffälligste Änderung im Auftreten der Akteurinnen ist die Verschleierung durch *niqāb* und *‘abāya*. Dazu kommt ein Durchdringen der Alltagssprache mit religiösen Redewendungen wie *al-ḥamdu li-llah* (gelobt sei Gott), *bismi ‘llāhi ‘r-raḥmāni ‘r-raḥīm* (Im Namen des barmherzigen und gnädigen Gottes) oder *subḥān allah* (Gepriesen sei Gott). Neben dem äußeren Er-

⁴⁸⁹ Ahmad, Sadaf, *Transforming Faith, The Story of Al-Huda and Islamic Revivalism Among Urban Pakistani Women*, Syracuse University Press, 2009, S. 182.

scheinungsbild und der Alltagssprache werden auch alltägliche Handlungen methodisiert.

„The book tells you everything, how you sit, how you eat, how you drink, how you dress, how do you speak, how do you deal with the whole world. This book teaches you everything you need to know about this whole world.“⁴⁹⁰

Darüber hinaus werden Frauen auch dafür sensibilisiert, wie sie ihre eigenen Interessen, Neigungen, Hobbies und Feste mit der Vision Al-Hudas vereinbaren können. Die Aushandlungsprozesse, die die Akteurinnen mit sich selbst führen, gehen oftmals in verschiedenen Richtungen. Manche Akteurinnen schwören Interessen, Hobbies oder Festen, denen vor der Transformation in eine „fromme Person“ nachgegangen wurde, vollständig ab.

„I liked Tom Jones, I was used to listen to his songs and also Pakistani Singers. I used to go to movies and theatres before that. In fact all this music takes you away from god. It is in fact ḥarām. And this is also in Quran. In songs there is a lot of vulgarity. I am happy I found the right way.“⁴⁹¹

Ein anderer Teil der Akteurinnen hat sich zwar die Lebensführung einer „frommen Person“ angeeignet, sieht jedoch keinen Widerspruch, sich mit Angelegenheiten, die von anderen Akteurinnen als ḥarām bezeichnet werden, auseinanderzusetzen, da dies keine Gefahr für ihr Dasein als „fromme Person“ darstellt.

„And if you look at me, like four or five years ago with the short hair and a lose dupatta, the party girl and all this, going to films and movies and facing all this, there was a total change. Because you see, I have been talking about internet, movies, films, poets, books, magazines, and I am doing all this, what other can't really relate to religion. People here are wondering that how can a girl be talking about shopping and the latest fashion and all

⁴⁹⁰ Interview mit Akteurin der Al-Huda, 18.02.2007.

⁴⁹¹ Interview mit Akteurin der Al-Huda, 10.02.2007.

this and going to market alone and looking alone at all the crockery and then at the same time being veiled and teaching or studying religion?”⁴⁹²

Manche Akteurinnen gehen sogar einen Schritt weiter und sprechen – vorausgesetzt sie haben das nötige Maß an islamischer Bildung erfahren – von einer Gefahrenlosigkeit, sich mit Sachverhalten zu beschäftigen oder sich in Kontexte zu begeben, die als *ḥarām* gelten.

„for Islamic education you need exposure to many things. But you need to know what is written in Quran and then you can go anywhere, you can live anywhere, you can look at many movies if you want, you can even listen to songs, but you will know what is right and wrong, I mean we are living in modern world and we cannot escape so many influences. We see naked women in movies, there is so much vulgarity everywhere and all this, you know, it will change your thinking. And for that, well, you need a strong character. So this is what Al-Huda is doing, we are building up characters.”⁴⁹³

Die Akteurinnen sehen diese Aushandlungsprozesse als alltägliche Anstrengung, ihr erworbenes Wissen praktisch anzuwenden.

Die unterschiedlichen Aushandlungsprozesse zeigen, dass selbst die Transformation unterschiedliche Wirkung auf die Akteurinnen erzielt. Nicht jede Akteurin, die zu einer „frommen Person“ wird, nutzt das von Al-Huda offerierte Interpretationsschema in uniformer Weise. Ebenso bleibt nicht jede Akteurin, die einen Kurs besucht hat, lebenslänglich aktiv in Al-Huda. Auch durch Kurse, die nur während des Ramadans oder als Sommerschulen angeboten werden, gibt es zahlreiche Akteurinnen, die nur zeitweise ihre Lebensführung methodisieren.

6.1.2 Familien der Akteurinnen

Die Institutionalisierung der Lebensführung zieht weitere Kreise um sich und offenbart Al-Hudas ambivalente Wirkung. So sind auch die Familien der Akteurinnen in Al-Huda eingebunden bzw. lehnen Al-Huda strikt ab.

⁴⁹² Interview mit Akteurin der Al-Huda, 18.02.2007.

⁴⁹³ Interview mit Akteurin der Al-Huda, 18.02.2007.

Die Interviews zeugen sowohl von großem familiären Engagement als auch strikter Ablehnung der Al-Huda, aber auch von der Einflussnahme Al-Hudas auf das familiäre Umfeld.

„When I look at my life I really like myself. I know I am doing right in whatever I am trying. My husband doesn't like this thing. [Pointing at her headscarf] Even though I asked his permission when I started my course he always said that this is too much. And we sometimes have family issues that why I am doing this and going there, but it was my choice and I feel like I cannot lead a happy life anymore without Al-Huda. Also my relatives are not happy with it. Everybody says that I have changed so much. But I think they are only looking at the surface. My appearance is different, but also my inner thinking is different. All my actions I am doing are for Allah. Last time what happened was that I was invited to a party of my husband's friends. But I didn't want to join my husband, because there were non mahram men there. So I would only come if I could wear my niqab. But my husband wanted me to look nice and I told him that I look nice when I am covered. So at the end he went alone. I hope that one day the light of Quran and Al-Huda will also reach him.“⁴⁹⁴

Oftmals stoßen die Akteurinnen auf Ablehnung von Seiten ihrer Familienmitglieder, da das Auftreten der Akteurinnen nicht mit den gesellschaftlichen Konventionen, in denen sich die Familien bewegen, in Einklang zu bringen ist. Jedoch werden die Akteurinnen nicht müde, auch ihre Familien mit Al-Hudas Vision zu beeinflussen.

„We have a segregated religion and daily life. This why I am still unable to convince my family. They go out for prayer, they are religious, but again, only as far as the rituals are concerned. But the true spirit, the true sense is missing. So whenever people talk about me, they will also look at my family, and then they will get to know that there is a difference in lifestyle. So that is also something I am trying to do to bring them to and this is also what I try to fit into the society, which is quite difficult. So whenever I ask or tell them that Quran says this and Sunnah says this then, then they simply

⁴⁹⁴ Interview mit Akteurin der Al-Huda, 10.02.2007.

*don't have this knowledge of how to reconcile religion with their everyday life.*⁴⁹⁵

Auch innerhalb traditionell geprägter, religiöser Familien wird versucht, auf die gelebte Glaubenspraxis Einfluss zu nehmen. Familienfeiern, die nicht vereinbar mit den Inhalten Al-Hudas sind, wird entgegengewirkt. Hochzeiten in Pakistan dauern mindestens drei oder vier Tage und beinhalten verschiedene Zeremonien. Am ersten Tag findet die Mehndī-Zeremonie statt. Hände und Füße der Braut werden mit Henna bemalt. Familienangehörige und Freundinnen der Braut singen traditionelle Lieder, die der Braut Glückwünsche für die Ehe und das neue Heim bei den Schwiegereltern aussprechen. Für den zweiten Tag (*bārāt*), den Tag der islamischen Eheschließung (*nikāḥ*), werden bei den meisten Hochzeiten größere Räumlichkeiten gemietet. Das Brautpaar sitzt auf einem Podest oder einer Bühne. Nach der offiziellen Eheschließung reihen sich die Verwandten um das Brautpaar für Fotos und Videos. Am dritten Tag tritt das Brautpaar zum ersten Mal gemeinsam in der Öffentlichkeit auf (*walīma*). Dies wird auch mit einem größeren Empfang gefeiert. Laut Al-Huda sind nur die *nikāḥ* und *walīma* traditionelle islamische Feiern. Zeremonien wie *mehndī* sind dagegen auf Bräuche der Hindus zurückzuführen.

*„On the first day during mehndī, all female friends of my younger sister came to sing and to dance and to put mehndī on her arms and feet. Our youngest sister came in niqāb and disrupted the whole ceremony. She started telling that mehndī is a Hindu ritual and has nothing to do with Islam. When the women started dancing she said it was ḥarām. Since she was the youngest, she was not taken that seriously and the mehndī ceremony went on. The next day, the day of nikāḥ all our relatives and friends gathered for taking pictures with the married couple. Our sister again boycotted the celebration. All women were in beautiful dresses, but our sister again came in niqāb and a long black cloak. Again she told everyone that taking pictures was ḥarām.*⁴⁹⁶

⁴⁹⁵ Interview mit Akteurin der Al-Huda, 18.02.2007.

⁴⁹⁶ Gespräch mit Studentin der IIUI, 10.02.2007.

Im weiteren Verlauf des Gesprächs wurde deutlich, dass die Gäste der Hochzeit unsicher waren, wie sie auf die Interventionen der „kleinen Schwester“ reagieren sollten. Einerseits wird das betont islamistische Auftreten als eine temporäre Erscheinung gewertet, die nur einem zeitlich befristeten Modetrend nachgeht. Andererseits erhielt die „kleine Schwester“ auch viel Zustimmung von Seiten der Gäste, nachdem sie mit den *„pure words of Allah“* belehrt worden waren. Darüber hinaus waren die Gäste beeindruckt von ihrem Selbstbewusstsein und ihrem freundlichen, bestimmten, höflichen und eloquenten Auftreten. Die Erzählung der Studentin zeigt, dass Al-Hudas Akteurinnen nicht davon ablassen, ihre Umwelt zu beeinflussen und dabei auch auf angemessenes Verhalten Wert legen. Der Beitritt zu Al-Huda hat nicht nur negative Auswirkungen auf familiäre Beziehungen. So gibt es auch zahlreiche Beispiele, in denen das Engagement der Frauen in Al-Huda positiv aufgenommen wurde.

„My husband and I are very much into deen. But now, my husband also helps me sometimes in marketing Al-Huda products. You know that he is into business, but I very often ask him for advice and he helps me. This is what I am also doing when I come home from Al-Huda. I sit with my husband and we discuss many things. Because then he is done with his work and I am also done with my work. So we both can discuss our work. In fact through joining Al-Huda I also got more exposure to many things. I got more interested in what my husband was doing. Before that I was not caring at all. I took his money and enjoyed!“⁴⁹⁷

Familienmitglieder, die nicht direkt an den Kursprogrammen teilnehmen, werden oft zur Unterstützung geplanter Projekte involviert.

Nicht nur die einzelnen Bemühungen der Akteurinnen haben Auswirkungen auf die Familien, sondern Al-Huda hat Programme entwickelt, die Familienstrukturen von vornherein methodisieren. Dazu zählen ein *Marriage bureau*, in dem von vornherein *„suitable matches for both boys and girls“* arrangiert werden und Programme, wie *„Colours of Islam“*, das speziell auf

⁴⁹⁷ Interview mit Akteurin der Al-Huda, 08.02.2007.

Kinder zugeschnitten ist und Kinder von klein auf mit Al-Hudas Vision vertraut machen. Oft fungieren Familienangehörige als Multiplikatoren und sind ebenfalls an der Verbreitung der Vision Al-Hudas beteiligt.

6.2 Weitläufige Interventionsbereiche

Zunächst erfolgt die Transformation der direkten Umfeldler, aber zunehmend entwickeln die Akteurinnen den Ehrgeiz, die Vision Al-Hudas in die Gesellschaft bzw. Gesellschaften zu tragen. In den unmittelbaren Interventionsbereichen sind die Akteurinnen selbst aktiv, stehen in direkten und alltäglichen Interaktionen mit den Familienangehörigen und können diese gezielt beeinflussen. Neben den Bemühungen und Ambitionen der Akteurinnen existiert bereits eine Vielzahl an Programmen und Projekten, die in Bereiche vordringen, die außerhalb der städtischen Regionen liegen und auch translokale Dimensionen erlangen.

Für die individuelle Transformation wird Religion als ein Mittel zur Selbstbeherrschung, Stabilisierung und Disziplinierung aufgefasst. Folgen davon sind die Methodisierung der Lebensführung und Institutionalisierung von Handlungen, die sich in verschiedenen Interventionsbereichen reproduzieren. Die Akteurinnen verbinden mit dem Islam neben Selbstbeherrschung auch Moral. Was bei Wohlrab-Sahr als *„Implementation von Geschlechterehre“* bezeichnet wird und eine Neuordnung der Geschlechterverhältnisse nach sich zieht, zeichnet bei Al-Hudas Interventionsbereichen weitere Dimensionen. Zwar wird *pardah* aktiv von Al-Huda gefordert und praktiziert, aber durch doppelte Institutionalisierung, der Revitalisierung traditioneller Räume und die Nutzung von Medien, überschreiten sie die Grenze zwischen Männern und Frauen. Al-Hudas Akteurinnen geht es jedoch nicht nur um Geschlechterordnungen. Al-Huda strebt mit ihrer Bildung eine moralische Erneuerung der Gesellschaft an, indem ein einheitliches islamisches Bewusstsein übertragen wird.

Der dritte Typus, *„symbolische Emigration/symbolischer Kampf“*, versteht Religion als Ideologie. Al-Huda „kämpft“ in diesem Zusammenhang nicht nur gegen lokale Traditionen und religiöse Vielfalt, sondern auch globale

Einflüsse, die laut Al-Huda als nicht-islamisch gelten. Al-Hudas Vision erhält dabei ideologischen Charakter und stellt eine Gegenglobalisierung dar. Diese Gegenglobalisierung wird sowohl lokal als auch translokal implementiert. Al-Hudas Strategie greift dabei auf die Neuerfindung von Traditionen zurück und formuliert somit eine neue Form globaler aber auch lokaler Zugehörigkeit, die sich je nach Artikulierung mit Al-Huda oder den „*pure words of Allah*“ identifiziert.

6.2.1 Gesellschaft

Die Transformation in „fromme Personen“, die das primäre Ziel Al-Hudas verkörpert, hat Dynamiken entwickelt, die über die Veränderung von Individuen hinausgehen. Farhat Hashmis Aussage über die Wirkung von Frauen in ihren Rollen scheint dabei nicht übertrieben zu sein.

„The example of a woman (aurat) on her surrounding family and community is not like a matchstick but like a flaming petrol pump – as a daughter, sister, wife and mother, her message can spread like fire!“⁴⁹⁸

Durch die Präsenz der Akteurinnen in diversen beruflichen Umfeldern, entwickelten sich Reproduktionsebenen der islamischen Bildung, die die unmittelbaren Interventionsbereiche überschreiten. Die Interventionen finden Resonanz in den professionellen Bereichen der Frauen, in den *communities*, in den Schulen der Akteurinnen, aber auch im Alltag, wie beispielsweise beim Einkaufen, bei der Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel oder im Wartezimmer beim Arzt.

So ist es für viele Akteurinnen üblich, ihrem Beruf, trotz ihres Engagements in Al-Huda, nachzugehen, um vor Ort gezielt *da'wa* zu betreiben.

„So after doing my course, and that was in 1999, I discussed things with my teacher Dr. Farhat Hashmi and she suggested me that I should go back to my job. Why? Because there are other people who can work in Al-Huda and teach, but then there should be somebody who should go to those people to whom there is no one to tell the right things. So this was her sug-

⁴⁹⁸ Farhat Hashmi zit. in Ahmed, Amineh, *Sorrow and Joy among Muslim Women. The Pukhtuns of Northern Pakistan*, Cambridge, 2006, S. 71.

*gestion and so I went back. I was working at the level of a senior mistress, it was the administrative job, but then I said that I would prefer being a teacher in a classroom, so that I can teach of what I learned. And then initially I was teaching science to the primary students, but then I decided to teach Islamiyat and then I was given senior classes and I have taught them.*⁴⁹⁹

Inhalte von Al-Huda werden nicht nur reproduziert, sondern in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen multipliziert. Die Akteurinnen werden dazu aufgefordert, Al-Hudas Vision in jeglichem Kontext zu verbreiten und keine Gelegenheit dafür zu verpassen. Es geschieht häufig, dass die Akteurinnen zwischen Unterrichtsstunden an ihren Schulen, Colleges oder Universitäten mit *da'wa* beginnen. Weitere Aktionen reichen von kleinen Gesten bis hin zu großangelegten Hilfs- und Wohlfahrtsprojekten oder immensen Konstruktionen neuer Al-Huda *setups* in Islamabad und Karachi. Während einer Taxifahrt hörte der Taxifahrer traditionelle Musik aus dem Punjab. Beide Akteurinnen baten den Fahrer, die Musik auszuschalten. Beim Verlassen des Taxis reichte eine Akteurin dem Taxifahrer eine Kassette von Farhat Hashmi.

Bei dem Besuch eines Restaurants wurde direkt beim Betreten nach einem Tisch verlangt, der so positioniert war, dass die Akteurinnen in Ruhe den *niqāb* entfernen konnten, um essen zu können, ohne dabei gesehen zu werden. Da alle Tische, die in den Ecken des Restaurants standen, besetzt waren, mussten zunächst entsprechende Maßnahmen getroffen werden, d.h. letztendlich wurde eine Gruppe von Männern, die einen Eck-tisch besetzte, gebeten, den Tisch zu wechseln.

Ob der Taxifahrer jemals die Kassette angehört hat, ist zunächst sekundär. Die Situation zeigt, dass Al-Hudas Akteurinnen in ihrem Alltag immer auf *da'wa* vorbereitet sind. Obwohl in dem Restaurant keine *da'wa* durchgeführt wurde, sind die Akteurinnen mit ihrer Präsenz und dem öffentlichen Anspruch auf ihre eigens postulierte Segregierung aufgefallen. Mit

⁴⁹⁹ Interview mit Akteurin der Al-Huda, 18.02.2007.

betont geschlechtergetrennter Präsenz und permanenter *da'wa* wird der Gesellschaft Al-Hudas religiöser Diskurs kontinuierlich dargeboten.

Was von Sadaf Ahmad als „*intriguing social movement*“ bezeichnet wird, stößt vielseitig auf Unbehagen.⁵⁰⁰ Aneela Babar, die sich ebenfalls mit Al-Huda beschäftigte, stellt fest:

„[...] what made me nervous about the congregations that over time Al-Huda would enforce a 'uniform guide' to religious interpretation. Could Hashmi's lectures become the 'one truth fits all' that worries me about religious belonging in Pakistan today?“⁵⁰¹

Der Physiker und Atomwissenschaftler Pervez Hoodbhoy geht einen Schritt weiter und spricht sogar von einer Mehrheit an verschleierten Frauen:

„Vigorous proselytisers carrying this message, such as Mrs Farhat Hashmi, have been catapulted to the heights of fame and fortune. Their success is evident. Two decades back, the fully veiled student was a rarity on Pakistani university and college campuses. The abaya was an unknown word in Urdu. Today, some shops across the country specialise in abayas. At colleges and universities across Pakistan, the female student is seeking the anonymity of the burqa. And in some parts of the country she seems to outnumber her sisters who still 'dare' to show their faces.“⁵⁰²

Angefangen bei der Transformation in „fromme Personen“ werden zunächst direkte Interventionsbereiche von den Akteurinnen erfasst. Äußeres Ziel ist „*Quran for All, In Every Hand, In Every Heart*“. Dieses Ziel spricht jedoch nicht nur für ein Nebeneinander mehrerer „frommer Personen“, sondern strebt die Entstehung einer islamischen Gesellschaft an.

6.2.2 Politik

Forderungen eines Gottesstaats oder der Einführung der *šari'a* werden von Al-Huda nicht formuliert. Um den politischen Ertrag von Al-Huda zu

⁵⁰⁰ Ahmad, 2009.

⁵⁰¹ Babar, 2007, S. 20.

⁵⁰² Hoodbhoy, Pervez, *The Saudi-isation of Pakistan*, *Newsline*, Januar 2009, <http://www.newsline.com.pk/NewsJan2009/cover2jan2009.htm>.

identifizieren, reicht es nicht aus, nach einschlägig politisch motivierten Parolen oder Programmen zu suchen, die nach der Änderung oder dem Umsturz des bestehenden politischen Systems verlangen. Saba Mahmood hält dies jedoch für möglich „*through an exploration of their ethical practices*“⁵⁰³. Dabei lassen sich zwar keine explizit politischen Aktivitäten erkennen, aber „*regulation of such quotidian practices is of eminent political concern because they play a crucial role in shaping the civic and public sensibilities*“⁵⁰⁴. Die breitere Öffentlichkeit nimmt Al-Huda und ihre Akteurinnen wahr. Die Reaktionen auf Al-Huda sind entsprechend positiv oder negativ, jedoch ist die Registrierung Al-Hudas in den urbanen Regionen omnipräsent. Auch das Voranschreiten Al-Hudas in traditionell geprägte, sozial benachteiligte oder ländliche Regionen wirkt sich uniformierend auf die Gesellschaft aus. So wird Al-Huda zwar nicht in ihrer *corporate identity* als NGO rezipiert, sondern als „fromme Personen“, die inspiriert von den „*pure words of Allah*“ Hilfeleistungen im Sinne ihrer Glaubenspraxis ausführen. Al-Huda dringt dadurch in ein Vakuum vor, das vom Staat kaum berührt wird. Vorherrschende traditionelle Elemente werden neu erfunden oder transformiert. Al-Huda erhebt somit keinen Anspruch zu regieren, aber zu bilden und zu transformieren. Die Ergebnisse dieser Transformation sind wesentlich wirkungsvoller als geschriebene Gesetze, die nicht verstanden oder angewandt werden, als Wahlkämpfe oder militärische Interventionen, die Konflikte nicht befrieden können. Wie Mahmood vorschlägt, müssen die politischen Züge Al-Hudas in ethischen und moralischen Bereichen lokalisiert werden. Durch die Handlungsmacht, die die Akteurinnen durch ihre Transformation in „fromme Personen“ erworben haben, streben sie an, die Transformation auch auf gesellschaftlicher Ebene zu implementieren. Die normative Politik der Frömmigkeit (*politics of piety*) verhält sich unabhängig von staatlichen Systemen, setzt sich über lokale Traditionen hinweg und vermittelt ein einheitliches islamisches Bewusstsein, das eine

⁵⁰³ Mahmood, 2005, S. 35.

⁵⁰⁴ Mahmood, 2005, S. 73f.

Katharina Fleckenstein

homogene islamische Gesellschaftsstruktur generieren soll. Nicht das System, sondern das Individuum wird transformiert, was sich jedoch reziprok auf das System auswirken kann.

Darüber hinaus betreibt Al-Huda eine universale islamische Globalpolitik, die sich auch in translokalen und transnationalen Kontexten auf die Identität als Muslima auswirkt.

Die Frage, ob Al-Huda langfristig erfolgreich sein wird, ihre Vision omnilateral zu verbreiten und auch nachhaltig auf bestehende politische Systeme transformierend zu wirken, kann (noch) nicht beantwortet werden.

7 Zusammenfassung: Kontinuitäten und Wandel

Zu Beginn des Dissertationsprojekts wurde vor allem nach dem Sinn und dem Mehrwert der islamischen Bildung, die von Al-Huda angeboten wird, gesucht. Ausgehend davon, dass der Erwerb von Bildung in der Regel eine professionelle Karriere nach sich zieht, war die erste Schlussfolgerung – Bildung in Al-Huda würde „lediglich“ verschleierte Frauen hervorbringen, die sich mit ihrem Dasein abgefunden haben – eher ernüchternd. Fragen, die sich stellten, waren: Warum sind es hauptsächlich gebildete, studierte oder berufstätige Frauen, die sich Al-Huda zuwenden, warum sind sie bis auf die Augen verschleiert, warum sind sie so konservativ und wieso sind sie so ambitioniert eine „systemimmanente“ Karriere in Al-Huda zu verfolgen. Mit diesen Fragen stößt man schnell an die Grenzen und gewinnt den Eindruck, dass Al-Huda tatsächlich nur eine Zementierung der bestehenden Verhältnisse, also eine Festigung des ohnehin schon benachteiligten Status der Frau in Pakistan – aus welchen Gründen auch immer – unterstützt. Studien zu muslimischen Frauen, wie von der Soziologin Nilüfer Göle, haben bereits nachgewiesen, dass sich Musliminnen oftmals dezidiert islamisch präsentieren, um sich Möglichkeiten zu eröffnen, sich freier „im Schutze des Islam“ zu bewegen. Während diese Studien den Blick auf einzelne Musliminnen lenkten, wurde dem Entstehen islamischer Organisationen, die von Frauen gegründet wurden, eher wenig Beachtung geschenkt. Ebenso erfuhr die Rolle von islamischer Bildung auch kaum Aufmerksamkeit. Fragen, die sich anschlossen, waren: Warum kann eine Organisation wie Al-Huda entstehen, welche Rolle spielt islamische Bildung für Frauen, wer gestaltet diese und warum ist diese Bildung so erfolgreich und attraktiv? So bot es sich an, zunächst einen Blick auf die Geschichte der Frauenbildung in Südasien zu werfen, um zu sehen, wer an der Gestaltung der Bildung beteiligt war, wie Bildung verbreitet wurde und wozu sie auch instrumentalisiert werden konnte. Im Zuge der Kolonialisierung, der Unabhängigkeit des Subkontinents von der britischen Kolonialmacht, aber auch der Islamisierung eines post-kolonialen Pakistans wurden Frauen marginalisiert, kontrolliert oder mobilisiert. Dies ge-

schah meist über die Vermittlung oder Nicht-Vermittlung von Bildung. Frauen haben auf diese „Kolonialisierungsversuche“ unterschiedlich reagiert; sie haben ihre eigenen Netzwerke gebildet, verfügbare Medien genutzt und sich auch gegen bestehende Regulierungen gewehrt oder sie sind nach wie vor in einer nur für Frauen vorgesehenen Welt, der *zenānah*, geblieben. Dies war auch der erste Eindruck, den Al-Huda vermittelte. Es schien, als ob Al-Huda die Frauen dazu ausbildete, sich freiwillig aus der sich mühsam über die Jahre erkämpften Öffentlichkeit wieder zurückzuziehen. Durch eine Betrachtung Al-Hudas in der weiteren (islamischen) Bildungslandschaft Pakistans, konnte auch diese Annahme modifiziert werden.

Ziel dieser Arbeit war es, Kontinuitäten und Wandel islamischer Bildung für Frauen in Pakistan kenntlich zu machen. Dies soll an dieser Stelle nochmals reflektiert werden. Zu Beginn dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass Kontinuitäten und Wandel, hinsichtlich „islamischer Bildung für Frauen“ in Pakistan, in der Al-Huda sichtbar werden und somit den Erfolg der Al-Huda ausmachen, der sich – in erster Linie – einer strategischen Umsetzung und Verbreitung normativer Vorstellungen, die sich aus dem Koran und der Sunna ableiten, bedient.

Der Bildungsbegriff, der hier verwendet wurde, ist zweideutig. Einerseits wurde Bildung als das Erlernen faktischen Wissens bezeichnet, andererseits auch als *formatio*, als Gestaltung aufgefasst. Dies spiegelte sich vor allem im Begriff der *transformatio*, der Umgestaltung bzw. Umbildung zu „frommen Personen“. Welche Entwicklungen durch die Transformation in „fromme Personen“ bewirkt wurden und welche Dynamiken sich daraus ergeben haben, konnte zu Beginn des Dissertationsprojektes noch nicht nachvollzogen werden. Dennoch blieb die Frage, was sich in Bezug auf islamische Bildung für Frauen geändert hat bzw. was gleichgeblieben ist. Welche Inhalte, Räume oder Klientel für die Verwahrung islamischer Frauenbildung haben sich bewährt, welche nicht? Zunächst fiel auf, dass es sich bei Al-Huda um eine Organisation handelt, die von einer Frau für Frauen gegründet wurde und islamische Bildung anbietet. Bis dahin waren

die Bildungsinhalte hauptsächlich von Männern geprägt worden. Diese versuchten seit dem 19. Jahrhundert als „*early champions of education for women*“⁵⁰⁵ auf die *zenānah* Einfluss zu nehmen, was sie durch die Einführung von „*suitable literature for women*“⁵⁰⁶ erreichten. Sowohl Bildung zu erwerben als auch *purdah* zu praktizieren, waren Privilegien, die fast ausschließlich den Frauen der *ašrāf* zugänglich waren. Das bedeutete aber nicht, dass Frauen aktiv an inhaltlichen Konzepten von Bildung beteiligt waren. Stattdessen formulierten sie ihre Ziele und Absichten über Journale und Vereinigungen.

Für Wandel in islamischer Bildung sorgte auch immer die jeweilige Regierung bzw. Staatsführung. So wurde während der Kolonialisierung die mangelnde Bildung unter Frauen als logische Konsequenz des Niedergangs der muslimischen Herrschaft gesehen. Während der Unabhängigkeitsbestrebungen und Staatenbildung erfolgte eine Politisierung der Bildungsdebatte, in die Frauen auch aktiv involviert wurden. Nach der Teilung des indischen Subkontinents wurde der Zugang zu Bildung durch die Konsolidierung eines neuen Staates legitimiert. Während der Islamisierungsperiode unter Zia ul-Haq erlebte das traditionelle islamische Bildungssystem durch die Unterstützung Zia ul-Haqs einen Aufschwung. Zur Konsolidierung der Macht wurden auch Frauen entsprechend gebildet und je nach Denkschule, Ausrichtung oder Zielen, wurden islamische Bildungseinrichtungen für Frauen gegründet. Dies wiederum führte zu einer Ausdifferenzierung islamischer Bildung für Frauen. Die entstandenen *madrasas* richteten sich jedoch meist an die eigene *community* und waren aus diesem Grund für Frauen, die in Al-Huda aktiv wurden, nicht attraktiv bzw. auch nicht vorgesehen.

Der Erfolg, den Al-Huda in ihrer Bekanntheit erreicht hat, schließt genau an bewährten Einrichtungen und Inhalten, die grundsätzlich nie für „falsch“ erklärt wurden und gesellschaftlich akzeptiert waren, an. Die Einzigartig-

⁵⁰⁵ Siehe Minault, 1998, S. 257.

⁵⁰⁶ Siehe Minault, Gail, *Secluded Scholars. Women's Education and Muslim Social Reform in Colonial India*, Delhi, 1998, S. 58ff.

keit Al-Hudas liegt im heutigen Kontext darin, dass sie, als erste sich gezielt islamisch deklarierende Organisation, Frauen aus der Ober- und Mittelschicht, die Zugang zu weiteren nicht notwendigerweise islamischen Bildungseinrichtungen haben, anzog. Al-Hudas Akteurinnen haben somit die Rolle der *champions of education* übernommen.

Al-Hudas Erfolg ist jedoch nicht nur in ihrer gebildeten Klientel begründet, sondern auch in ihrer Fähigkeit, breitere Bereiche der pakistanischen Gesellschaft zu erreichen. Dies geschieht durch die strategische Nutzung von Räumen. Dabei hält Al-Huda das Konzept der Geschlechtertrennung strikt ein, indem die Akteurinnen verschleiert sind und die Einrichtungen bzw. Räumlichkeiten ausschließlich für Frauen vorgesehen sind.

Räume, die traditionell für die Transmission islamischer Bildung vorgesehen waren, werden nach wie vor kontinuierlich von Al-Huda genutzt. Die *zenānah*, die ausschließlich für Frauen zugänglich war, wurde wiederentdeckt und Unterrichtsstunden werden in Form von Dars-Sitzungen durchgeführt. Diese Räume repräsentieren jedoch nicht mehr *segregated spaces*, sondern werden für ein breiteres weibliches Publikum zu *segregated public spaces*.

Durch Institutionalisierung von Handlungen und Methodisierung der Lebensführung anhand des Korans und der Sunna, erfahren die Akteurinnen Handlungsmacht. Mit dieser Handlungsmacht werden die Akteurinnen ermächtigt, sowohl als Symbol als auch als „*agent*“ in der Öffentlichkeit aufzutreten. Als Begriff für diese Kombination wurde „Symbolantin“ vorgeschlagen. Frauen, die zu Symbolantinnen transformiert werden, stellen nicht nur kritische Fragen, sondern beantworten diese auch. Durch ihre strikte Methodisierung und ihr kontinuierliches, öffentlich-segregiertes Auftreten verschaffen sich die Akteurinnen Autorität und sind in der Lage zu bestimmen, was richtig und was falsch ist. Dabei erfinden sie lokale Traditionen neu, indem sie Al-Hudas Vision injizieren.

Islamische Bildung wird durch Al-Huda nicht mehr nur an eine spezielle *community*, soziale Schicht oder die *zenānah* gebunden, sondern lokal und translokal vertreten. Durch Strategien wie *top-down*, *code switching*

und „*think globally, act locally*“ reicht Al-Hudas Output sowohl in traditionelle Bereiche als auch in translokale Kontexte.

Die Frage, ob Al-Hudas Vision tatsächlich eher praktisch-strategisch, als spirituell ausgerichtet ist, ist schwierig zu beantworten. Um den Frauen gerecht zu werden, kann nicht nur von Strategien die Rede sein. Al-Hudas Akteurinnen befinden sich zwischen individueller Glaubenspraxis und dem Bemühen einen strategischen Wandel der Gesellschaft in Bewegung zu bringen. Dies wird bei den meisten Akteurinnen miteinander kombiniert.

Al-Huda ist keine kleine Organisation mit einer Gruppe von Akteurinnen mehr, die sich in ihrer Gründungsphase als „*Institute of Islamic Education for Women*“ präsentiert hat. Laut Aussagen der Direktion in Islamabad haben ca. 15.000 Frauen reguläre Kurse der Al-Huda durchlaufen. Wie viele Frauen jedoch als Gasthörerinnen, durch *online-classes*, durch *da'wa* der Akteurinnen mit Al-Hudas Vision in Berührung kamen, kann nicht geschätzt werden. Durch die erhobenen Samples können nur schwer Generalisierungen über Al-Huda und deren Zukunft abgeleitet werden. Dies liegt daran, dass sich Al-Hudas Klientel zunehmend ausdifferenziert, dass ständig neue *branches*, *classes*, Projekte und Programme entstehen und dass sich Al-Huda als Organisation immer weiter dezentralisiert. Als geistige Autorität gilt nach wie vor Farhat Hashmi. Die regionalen *setups* werden mittlerweile autark geleitet. Neben den *branches* und *setups* entstehen auch eine Reihe an Ablegern, sog. *spin-offs*, die spontan von ehemaligen, in den *setups* aktiven Akteurinnen initiiert werden. Dazu zählen Sommerkurse, Unterrichtsstunden für junge Männer oder spontane Hilfsprojekte in unmittelbarer Umgebung. Diese werden nicht registriert, sondern nur über Mundpropaganda erfahren die Akteurinnen, dass Alumnae weiterhin im Sinne der Vision Al-Hudas agieren. Durch die Vielzahl der Programme und Projekte werden mittlerweile Frauen aus allen Gesellschaftsschichten von Al-Huda erreicht. Auch lässt sich eine regionale Schwerpunktbildung aufgrund unterschiedlicher lokaler Prioritäten erkennen. So liegt in der Metropole Karachi der Schwerpunkt auf Entwick-

lungs- und Hilfsprojekten. In Islamabad und Rawalpindi liegt der Schwerpunkt dagegen auf der Errichtung von *branches*, in denen die regulären Diploma-Kurse unterrichtet werden können.

Ob Al-Huda tatsächlich erfolgreich sein wird, in den nächsten Jahren die Gesellschaft grundlegend zu transformieren, bleibt fraglich. Seit 1994 existiert Al-Huda offiziell und bisher haben Al-Huda und Farhat Hashmi einen hohen Bekanntheitsgrad in Pakistan erreicht, haben es aber nur geschafft, weite Teile der Gesellschaft über ihre Vision zu informieren, nicht aber zu transformieren. Das liegt auch daran, dass viele Akteurinnen nur aus Neugier, wegen einer Freundin, nur während des Ramaḍān oder eben nur deswegen, weil Al-Huda auch zu einem Trendsetter geworden ist, sich nur zeitlich begrenzt in Al-Huda aufhalten und auch nur zeitweise ihre Vision annehmen. Andere Akteurinnen sehen in Al-Huda eine Chance, ihre Glaubenspraktiken gezielt für eine Verbesserung der Gesellschaft, nicht gleich für eine Transformation derselben, einzusetzen.

Dennoch besteht die Gefahr, dass Frauen, die neben der islamischen Bildung Al-Hudas kaum die Gelegenheit hatten, sich mit anderen Formen von Bildung auseinanderzusetzen, nur eine spezielle Version des Islam erlernen, die sie als maßgeblich erachten und nicht reflektieren.

Die vorliegende Arbeit spiegelt nur einen kleinen Ausschnitt der anwachsenden Thematik um islamische Bildung für Frauen in Pakistan wider. Selbst Al-Huda verkörpert ein Forschungsobjekt, das auch in weiteren Kontexten untersucht werden könnte. So wäre eine Möglichkeit die Abgrenzung Al-Hudas gegenüber anderen religiösen Denkschulen anhand von Ritualen zu überprüfen. Ebenso wäre ein Vergleich mit anderen nationalen Kontexten, wie mit dem Iran, Ägypten oder auch politischen Parteien wie der *Ḥizbu'llāh* im Libanon denkbar. Ein weiteres Forschungsdesiderat stellt auch die Beschäftigung mit den zahlenmäßig ansteigenden *madrasas* für Frauen dar. Weder die gelehrten bzw. gelernten Inhalte, noch Publikationen der *madrasas*, die von den Studentinnen produziert werden, sind erschlossen.

Zusammenfassung: Kontinuitäten und Wandel

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich Al-Huda als ein anschauliches Beispiel eignet, Kontinuitäten und Wandel islamischer Bildung für Frauen zu illustrieren. Dabei wurde auch deutlich, dass Al-Hudas Erfolg nicht nur ein Phänomen der Moderne, ein Produkt des 11. September 2001 oder internationaler Politiken, wie dem Kampf gegen den Terrorismus ist. Kontinuitäten werden dabei strategisch genutzt, um den Erfolg zu optimieren. Wandel geschieht wiederum nur durch die kontinuierliche Fortführung bereits bewährter Verfahrensweisen.

Glossar

‘Abāya	langes schwarzes Gewand für Frauen
‘Ibādat	„Anbetung“, Verehrung von Gott, hat Konnotation von Unterordnung und Bescheidenheit
‘Ulamā, (sing.) ‘ālim	Islamischer Gelehrter
Adab	Benehmen, Etikette, Anstand
Aḥādīṭ	Aussprüche und Handlungen des Propheten Muhammad
Ahl-i ḥadīṭ	Leute der Prophetentradition
Anḡuman	Organisation, Club
‘Āšūrā’	höchster Trauertag im schiitischen Islam, Gedenken an den Tod des Imam Hussein in der Schlacht bei Kerbela im Jahr 680
Basant	„Frühlingsfest“, jedes Frühjahr wird das Basantfest auf dem indischen Subkontinent gefeiert und man lässt Drachen steigen
Begum	Adelstitel für muslimische Prinzessinnen oder Fürstinnen
Bid’a	unzulässige Neuerung, Innovation
Burqa	Kleidungsstück zur vollständigen Verschleierung des Körpers
Da’wa	„Einladung“, friedliche Mission im Islam
Dargāh	Schrein, Mausoleum eines Sufi-Heiligen
Dars	Unterrichtsstunde, religiöse Lesung
Dars-i niẓāmī	Traditionelles Curriculum der <i>madrasas</i>
Fatwā	islamisches Rechtsgutachten
Fiqh	islamisches Recht
Ġāhiliyya	vorislamische Zeit
Ġam	Sorge
Ḥadī	Freude
Ḥadīṭ	Tradition des Propheten Muhammad
Ḥarām	verboten, tabu

Ḥudūd (Sing. ḥadd)	„Grenze“, Ausdruck für Bestrafungen, wie sie im Koran vorgeschrieben sind
Ismāʿīlī	Siebener-Schiiten
Iṭnā Ašariyyah	Zwölfer-Schiiten
Kachi-Basti	Slum Regionen in den größeren Städten Pakistans
Ma'qūlāt	rationale Wissenschaften
Madrasa	religiöse Schule auf dem indischen Subkontinent
Maḥram	Verwandter, der nicht geheiratet werden kann
Manqūlāt	Traditionswissenschaften
Muḥaddiṭāt	Expertinnen in den Überlieferungsketten der Aḥādīṭ
Muḥarram	erster Kalendermonat im islamischen Jahr
Niqāb	Schleier, der das Gesicht bis auf die Augen verhüllt
Purdah	„Schleier“, „Vorhang“, der die Geschlechtertrennung aufzeigt
Ramaḍān	Heiliger Fastenmonat im Islam
Ṣalāt	tägliches fünfmaliges Gebet bei Muslimen
Šari'a	islamisches kanonisches Recht
Šarīf (Pl. ašrāf)	„noble“, von edler Geburt
Sāti	Witwenverbrennung
Sepoy	indischer Soldat der britischen Ostindien-Kompanie
Sīra	Biographie des Propheten Muhammad
Sunna	Sammlung der Traditionen des Propheten Muhammad
Tafsīr	Koranexegese
Taḡwīd	Koranrezitation
Tarbiyat	moralische Bildung und Erziehung
Ta'lim	Erziehung, Unterweisung
Umma	islamische Gemeinschaft
Ustānī	Lehrerin
Zakāt	Almosensteuer im Islam
Zamindar	Grundbesitzer
Zenānah	für Frauen speziell vorgesehene Gemächer, die nur

Zusammenfassung: Kontinuitäten und Wandel

Zinā für männliche Familienmitglieder zugänglich waren
Ehebruch, außer- oder vorehelicher Geschlechts-
verkehr

Literaturverzeichnis

- Abou Zahab, Mariam, *Between Pakistan and Qom. Shi'i Women's Madrasas and New Transnational Networks*, in: Noor, Farish A./Sikand, Yoginder/van Bruinessen, Martin (Hg.), *The Madrasa in Asia. Political Activism and Transnational Linkages*, Amsterdam, 2008, S. 123–140
- Aftab, Tahera, *Problematic Spaces, Problematic Voices: Women Claiming Religious Authority*, Working Paper, EASAS, 2006
- Afzal-Khan, Fawzia, *Betwixt and Between? Women, the Nation and Islamization in Pakistan*, in: *Social Identities: journal for the study of race, nation and culture*, 13,1, London, 2007, S. 19–29
- Ahmad, Anis, *Muslim Women and Higher Education*, IPS, Islamabad, 1979
- Ahmad, Anis, *Women and Social Justice*, IPS, Islamabad, 1991
- Ahmad, Irfan, *Cracks in the 'Mightiest Fortress': Jamaat-e-Islami's Changing Discourse on Women*, in: *Modern Asian Studies*, 42, 2-3 Cambridge, 2007, S. 549–575
- Ahmad, Sadaf, *Identity matters, culture wars: An account of Al-Huda (re)defining identity and configuring culture in Pakistan*, in: *Culture and Religion*, 9,1, London, 2008, S. 63–80
- Ahmad, Sadaf, *Transforming Faith, The Story of Al-Huda and Islamic Revivalism Among Urban Pakistani Women*, New York, 2009
- Ahmed, Amineh, *Death and Celebration among Muslims Women. A Case Study from Pakistan*, in: *Modern Asian Studies*, 39,4, Cambridge, 2005, S. 929–980

Katharina Fleckenstein

Ahmed, Amineh, *Sorrow and Joy among Muslim Women. The Pukhtuns of Northern Pakistan*, Cambridge, 2006

Ahmed, Eman, *Ce n'est pas la seule voie: Le pouvoir de Dr. Hashmi sur les Pakistanaïses*, in: *Women's Human Rights Net* (<http://www.awid.org>), 2005, S. 14–16

Ahmed, Leila, *Women and Gender in Islam. Historical Roots of a Modern Debate*, Yale, 1992

Ahmed, Syed Jaffar, *Schools, Syllabuses and Human Rights. An Evaluation of Pakistans Educational System*, in: *Human Rights Education in Asian Schools*, 2001, S. 69–76

Ahn, Gregor, *Eurozentrismus als Erkenntnisbarriere in der Religionswissenschaft*, in: *ZfR* 5, 1997, S. 41–58

Ali, Azra Asghar, *The Emergence of Feminism among Indian Muslim Women*, Oxford, 2000

Ali, Mubarak, *Bahishti Zewar and the Image of Muslim Women*, in: *South Asia Bulletin*, Vol. 8, 1988, S. 59–63

Ali, Saleem, *Islamic Education and Conflict. Understanding the Madrasahs of Pakistan*, Vermont, 2005

Allievi, Stefano/Nielsen Joergen S., *Muslim Networks and Transnational Communities in and across Europe*, Leiden/Boston, 2003

Anderson, Benedict, *Imagined Communities*, London, 1991

Andrabi, Tahir/Das, Jishnu/Khwaja, Asim Ijaz, *A Dime Day. The Possibilities and Limits of Private Schooling in Pakistan*, World Bank Policy Research Working Paper 4066, November 2006

- Andrabi, Tahir/Das, Jishnu/Khwaja, Asim Ijaz, *The Rise of Private Schooling in Pakistan: Catering to the Urban Elite or Educating the Rural Poor?*, World Bank Policy Research Working Paper, March 2002
- Andrabi, Tahir/Das, Jishnu/Khwaja, Asim Ijaz/Zajonc, Tristan, *Religious School Enrollment in Pakistan. A Look at the Data*, John F. Kennedy School of Government, Faculty Research Paper Series, Working Paper Number: RWP05-024, 2005
- Anwar, Ghazala, Pakistan: *Political-Social Movements: Islamist Movements and Discourses*, in: *Encyclopedia of Women in Islamic Cultures*, Vol. II, Leiden, 2003, S. 609–611
- Anzar, Uzma, *The NGO Sector in Pakistan. Past, Present and Future*, Comparative International Education Society (CIES), Orlando, Florida, 2002
- Asian Development Bank, *A Study of NGOs. Pakistan*, 1999, S. 1–26
- Babar, Aneela, *Living Room Seminars: Negotiating religious networks, gendered selves and intercommunal relationships within the Pakistani diaspora*, PhD Thesis, Canberra, unveröffentlicht, 2007
- Babar, Aneela, *New 'social imaginaries': the Al-Huda phenomenon*, in: *Journal of South Asian Studies*, Vol. 31, No. 2., 2008, S. 348–363
- Babar, Aneela, *The Militarizing of Civil Society: Creation of the Mujahid (Warrior) and the 'Good Woman' in Pakistani Society*, in: Lenz, Ilse/Lutz, Helma/Morokvasic, Mirjana/Schöning-Kalender, Claudia/Schwenken, Helen (Hg.), *Crossing Borders and Shifting Boundaries. Gender Identities and Networks*, Vol. II, 2002, S. 39–55

Katharina Fleckenstein

Baig, Rabia/Sattar, Adnan, *Civil Society in Pakistan*, in: *CIVICUS Index on Civil Society Occasional Paper Series*, 1,11, NGO Resource Centre, Aga Khan Foundation, Karachi, 2001

Bano, Masooda/Nair, Padmaja, *Faith-based Organisations in South Asia: Historical Evolution, Current Status and Nature of Interaction with the State*, in: *Religions and Development Research Programme, Working Paper 12*, Birmingham, 2007

Baqir, Fayyaz, *The Role of NGOs in Education*, in: Hoodbhoy, Pervez, *Education and the State. Fifty Years of Pakistan*, Karachi, 1998, S. 177–198

Basu, Aparna, *Women's Education in India. Achievements and Challenges*, in: Basu, Aparna/Ray, Bharati (Hg.), *From Independence towards Freedom. Indian Women since 1947*, New Delhi, 2000, S. 135–157

Basu, Aparna/Ray, Bharati, *Women's Struggle: A History of the All India Women's Conference 1927–1990*, New Delhi, 1990

Baumann, Martin, *Qualitative Methoden in der Religionswissenschaft*, Marburg 1998.

Beck, Ulrich, *What is Globalization?*, Cambridge, 2003

Beer, Bettina, *Einleitung: Feldforschungsmethoden*, in: dies., *Methoden und Techniken der Feldforschung*, Berlin, 2003, S. 9–32

Bellenoit, Hayden J. A., *Missionary Education, Religion and Knowledge in India, c. 1880–1915*, in : *Modern Asian Studies* 41, 2, Cambridge, 2007, S. 369–394

Berger, Peter L./Luckmann, Thomas, *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, Frankfurt/Main, 1971

- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude, *Reproduction in Education, Society and Culture*, London, 1998
- Bunt, Gary, *Islam in the digital age: e-jihad, online fatwas and cyber Islamic environments*, London, 2003
- Burton Antoinette, *Contesting the Zenana: The Mission to make "Lady Doctors for India," 1874–1885*, in: *The Journal of British Studies*, Vol. 35, No. 3, 1996, S. 368–397
- Burton, Antoinette, *Politics and Empire in Victorian Britain. A Reader*, New York, 2001
- Butler, Judith, *Gender Trouble*, London, 1999
- Butt, Riazat, *All-female madrasa boom in Pakistan*, The Guardian, 14. Mai 2009
- Candland, Christopher, *Faith as social capital: Religion and community development in Southern Asia*, in: *Policy Sciences 33*, Dordrecht, 2000, S. 355–374
- Candland, Christopher, *Religious Education and Violence in Pakistan*, in: Kennedy, Charles H./Botteron, Cynthia, *Pakistan 2005*, Oxford, 2005, S. 230–255
- Casanova, José, *Religion, the New Millenium, and Globalization*, in: *Sociology of Religion*, Vol. 62, No. 4, *Special Issue: Religion and Globalization at the Turn of the Millenium*, 2001, S. 415–441
- Chatterjee, Partha, *Colonialism, Nationalism and the colonized Women: the Contest in India*, in: *American Ethnologist*, Vol. 16 (4), 1999, S. 622–633
- Chaudhri, Abdul, G., *Some Aspects of Islamic Education*, Lahore, 1982

Katharina Fleckenstein

Chipp-Kraushaar, Sylvia, *The All-Pakistan Women's Association and the 1961 Muslim Family Laws Ordinance*, in: Minault, Gail, *The extended Family. Women and Political Participation in India and Pakistan*, Delhi, 1988, S. 263–285

Clark, Janine A., *Islam Charity and Activism. Middle-Class Networks and Social Welfare in Egypt, Jordan and Yemen*, Bloomington, 2004

Cohen, Stephen, *The Pakistan Army*, Karachi, 1999

Cook, Michael, *Commanding Right and Forbidding Wrong in Islamic Thought*, Cambridge, 2000

Daun, Holger/Walford Geoffrey, *Educational Strategies among Muslims in the Context of Globalization. Some National Case Studies*, Leiden, 2004

Dedebant, Christèle, *La voile et la bannière. L'avant-garde féministe au Pakistan*, Paris, 2003.

Derrida, Jacques, *Signatur, Ereignis, Kontext*, in: Peter Engelmann (Hg.), *Randgänge der Philosophie*, Wien, 1988, S. 291–314

Devji, Faisal, *Red Mosque*, in: *Public Culture*, 20,1, 2008

Donnan, Hastings/Selier, Frits, *Family and Gender in Pakistan. Domestic Organization in a Muslim Society*, New Delhi, 1997

Dushka H. Saiyid, *Women's Role in Pakistan Movement*, Dawn, 1999

Eickelmann, Dale F., *The Middle East and Central Asia. An Anthropological Approach*, New Jersey, 1998

Farooq, Muhammad, *Disciplining the Feminism: Girl's Madrasa Education in Pakistan*, in: *The Historian*, Vol.3, 2, Lahore, 2007, S. 64–88

- Fischer, Hans, *Dokumentation*, in: Beer, Bettina, *Methoden und Techniken der Feldforschung*, Berlin, 2003, S. 265–294
- Flick, Uwe, *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, Hamburg, 2002
- Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines, *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Hamburg, 2005
- Forbes, Geraldine, *Negotiating Modernities. The Public and Private Worlds of Dr. Haimabati Sen*, in: Powell, Avril Ann/Lambert-Hurley, Siobhan (Hg.), *Rhetoric and Reality. Gender and the colonial Experience in South Asia*, Oxford, 2006, S. 223–246
- Forbes, Geraldine, *Women in Colonial India. Essays on Politics, Medicine and Historiography*, New Delhi, 2005
- Forbes, Geraldine, *Women in Modern India*, in: Johnson, Gordon (Hg.), *The new Cambridge History of India*, Vol. IV.2, Cambridge, 1996
- Franke, Edith/Matthiae, Gisela/Sommer, Regina (Hg.), *Frauen Leben Religion, Ein Handbuch empirischer Forschungsmethoden*, Gelnhausen, 2001
- Friedrichs, Jürgen, *Methoden der Empirischen Sozialforschung*, Opladen, 1990
- Ghosh, Suresh Chandra, *The History of Education in Modern India*, London, 2002
- Giddens, Anthony, *Soziologie*, Graz, 1999
- Gilmartin, David, *Kinship, Women, and Politics in Twentieth Century Punjab*, in: Minault, Gail (Hg.), *The extended Family. Women and Political Participation in India and Pakistan*, Delhi, 1988, S. 151–173

Katharina Fleckenstein

Gilmartin, David, *Partition, Pakistan, and South Asian History: In Search of a Narrative*, in: *The Journal of Asian Studies*, Vol. 57, No. 4, 1998, S. 1068–1095

Girtler, Roland, *Methoden der Feldforschung*, Wien 2001

Goffman, Erving, *Interaktion und Geschlecht*, Frankfurt/New York, 1994

Göle, Nilüfer, *Islam in Public: New Visibilities and New Imaginaries*, in: *Public Culture*, 14, 1, 2002, S. 173–190

Göle, Nilüfer, *Republik und Schleier*, Berlin, 1995

Göle, Nilüfer, *Snapshots of Islamic Modernities*, in: *DAEDALUS*, Cambridge, 2000, S. 91–117

Greschat, Hans-Jürgen, *Mündliche Religionsforschung*, Berlin, 1994

Haeri, Shahla, *No Shame for the Sun, Lives of professional Pakistani Women*, New York, 2002

Haq, Farhat, *Militarism and Motherhood: The Women of the Lashkar-i-Tayyab in Pakistan*, in: *Journal of Women in Culture and Society*, 32, 4, Chicago, 2007, S. 1023–1046

Harders, Cilja, *Dimensionen des Netzwerkansatzes. Einführende theoretische Überlegungen*, in: Loimeier, Roman (Hg.), *Die islamische Welt als Netzwerk*, Würzburg, 2000, S. 17–52

Hartung, Jan-Peter, *Viele Wege und ein Ziel. Leben und Wirken von Sayyid Abu I-Hasan Ali al-Hasani Nadwi*, Würzburg, 2004

Hartung, Jan-Peter/ Reifeld, Helmut, *Islamic Education. Diversity and National Identity. Dini Madaris in India post 9/11*, New Delhi, 2006

- Hassan, Riffat, *Feminist Theology. The Challenges for Muslim Women*, in: Moghissi, Haideh, *Women and Islam. Critical Concepts in Sociology*, Vol. I, London, 2005, S. 195–208
- Hassan, Riffat, *Is Islam a Help or Hindrance to Women's Development?*, in: Meuleman, John (Hg.), *Islam in the Era of Globalization. Muslim Attitudes towards Modernity and Identity*, London, 2003, S. 189–210
- Häuser-Schäublin, Brigitta, *Teilnehmende Beobachtung*, in: Beer, Bettina (Hg.), *Methoden und Techniken der Feldforschung*, Berlin, 2003, S. 33–54
- Hefner, Robert W., *Introduction: The Culture, Politics, and Future of Muslim Education*, in: Hefner, Robert W./Zaman, Muhammad Qasim (Hg.), *Schooling Islam*, Oxford, 2006, S. 1–39
- Hefner, Robert W./Zaman, Muhammad Qasim (Hg.), *Schooling Islam*, Oxford, 2006
- Herberg, Dieter/Kinne, Michael/Steffens, Doris, *Neuer Wortschatz. Neologismen der 90er Jahre im Deutschen*, in: *Schriften des Instituts für Deutsche Sprache*, Berlin 2004, S. 140
- Hermanns, Harry, *Narratives Interview*, in: Flick, Uwe et al. (Hg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, München, 1991, S. 182–185
- Herrera, Linda, *Accommodating Disco and Qur'an: Lay Women Pedagogues and the Education of Metropolitan Muslims*, in: Salvatore, Armando (Hg.), *Muslim Traditions and Modern Techniques of Power*, Münster, 2001, S. 225–242

Katharina Fleckenstein

Herrera, Linda, *Education, Islam and Modernity: Beyond Westernization and Centralization*, in: *Comparative Education Review*, Vol. 48, No. 3, 2004, S. 318–326

Hildenbrand, Bruno, *Fallrekonstruktive Forschung*, in: Flick, Uwe (Hg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, München, 1991, S. 256–260

Hobsbawm, Eric/Ranger, Terrence O., *The invention of tradition*, Cambridge, 1983

International Crisis Group, *Pakistan: Madrasas, Extremism and the Military*, ICG Asia Report N° 36, Islamabad/Brussels, 2002

International Crisis Group, *Pakistan: Reforming the Education Sector*, ICG Asia Report N°84, Islamabad/Brussels, 7 October 2004

IPS Task Force Report, *Pakistan Religious Education Institutions: An Overview*, Islamabad, 2002

Jalal, Ayesha, *The Convenience of Subservience: Women and the State of Pakistan*, in: Kandiyoti, Deniz (Hg.), *Women, Islam and the State*, London, 1991, S. 77–114

Jamal, Amina, *Feminist 'Selves' and Feminism's 'Others': Feminist Representations of Jamaat-e-Islami Women in Pakistan*, in: *Feminist Review* 81, 2005, S. 52–73

Jeffery Patricia/Jeffery Roger/Jeffery Craig, *Islamization, Gentrification and Domestication: "A Girl's Islamic Course" and Rural Muslims in Western Uttar Pradesh*, in: *Modern South Asian Studies*, 38, 1, Cambridge, 2004, S. 1–53

Jeffery, Patricia/Basu, Amrita, *Appropriation Gender: Women's Activism and Politicized Religion in South Asia*, New York, London, 1998

- Jejeebhoy, Shireen J./Sathar, Zeba A., *Women's Autonomy in India and Pakistan: The Influence of Religion and Region*, in: *Population and Development Review*, Vol. 27, No. 4, 2001, S. 687–712
- Kamal, Simi, *The Farhat Hashmi Phenomenon*, Newslite, 2001
- Kandel, Johannes (Hg.), *Women in Islam–Feminist Orientations and Strategies for the 21st Century*, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin, 2009
- Kandiyoti, Deniz (Hg.), *Women, Islam and the State*, London, 1991
- Kennedy, Charles, *Islamization in Pakistan: Implementation of the Hudood Ordinances*, in: *Asian Survey*, 28, 3, 1988, S. 307–316
- Kent, Eliza F., *Tamil Bible Women and the Zenana Missions of Colonial South India*, in: *History of Religions*, Vol. 39, No. 2, Christianity in India, 1999, S. 117–149
- Kent, Eliza, F., *Converting Women. Gender and Protestant Christianity in Colonial South India*, Oxford, 2004
- Khalid, Humala Shaheen/Mujahid-Mukhtar, Eshya, *The Future of Girls' Education in Pakistan*, Unesco Office, Islamabad, 2002
- Khalid, Salim Mansur/Khan, M. Fayyaz, *Pakistan: the State of Education*, in: *The Muslim World*, Vol. 96, 2006, 305–322
- Khan, Abdul Rashid, *The All India Muslim Educational Conference. Its Contribution to the Cultural Development of Indian Muslims 1886–1947*, Karachi, 2001
- Khan, Shahnaz, *Zina, Transnational Feminism, and the Moral Regulation of Pakistani Women*, Vancouver, 2006
- Khatib, Lina, *Communicating Islamic Fundamentalism as Global Citizenship*, in: *Journal of Communication Inquiry*, 27, 2003, S. 389–409

Katharina Fleckenstein

Kippenberg, Hans, *Das Sozialkapital religiöser Gemeinschaften im Zeitalter der Globalisierung*, in: Pfleiderer, Georg/Stegemann, Ekkehard W. (Hg.), *Religion und Respekt. Beiträge zu einem spannungsreichen Verhältnis. Christentum und Kultur*, Band 5, Zürich, 2006, S. 245–271

Klein-Hessling, Ruth/Nökel, Sigrid/Werner, Karin, *Der neue Islam der Frauen*, Bielefeld, 1999

Klinkhammer, Gritt, *Moderne Formen islamischer Lebensführung*, Marburg, 2000

Klinkhammer, Gritt, *Zur Bedeutung des Kopftuchs für das Selbstverständnis von Musliminnen im innerislamischen Geschlechterverhältnis*, in: Lukatis, Ingrid/Sommer, Regina/Wolf, Christof (Hg.), *Religion und Geschlechterverhältnis*, Opladen, 2000, S. 271–278

Knoblauch, Hubert, *Qualitative Religionsforschung*, Schöningh, 2003

Koschorke, Klaus, *Der indische Subkontinent*, in: Müller, Karl, Ustdorf, Werner (Hg.), *Einleitung in die Missionsgeschichte*, Stuttgart, 1995, S. 104–120

Kumar, Nita, *Lessons from Schools. History of Education in Banaras*, New Delhi, 2000

Kumar, Nita, *Mothers and Non Mothers: Gendering the Discourse of Education in South Asia*, in: *Gender & History*, Vol. 17, No. 1, April 2005, S. 154–182

Lambert-Hurley, Shioban, *An Embassy of Equality? Quaker Missionaries in Bhopal State 1890–1930*, in: Powell, Avril Ann/Lambert-Hurley, Siobhan, *Rhetoric and Reality. Gender and the colonial Experience in South Asia*, Oxford, 2006, S. 247–281

- Lapidus, Ira, *Islamic Revival and Modernity: The Contemporary Movements and the Historical Paradigms*, in: *Journal of the Economic and Social History of the Orient*, Vol. 40, No. 4, 1997, S. 444–460
- Laux, Helmut/Liermann, Felix, *Grundlagen der Organisation*, Berlin, 2005
- Lelyveld, David, *Aligarh's First Generation. Muslim Solidarity in British India*, Princeton, 1978
- Loimeier, Roman, *Die Islamische Welt als Netzwerk. Möglichkeiten und Grenzen des Netzwerkansatzes im islamischen Kontext*, Würzburg, 2000
- Mahmood, Saba, *Ethical formation and politics of individual autonomy in contemporary Egypt – Part III: individual, family, community, and state*, in: *Social Research*, 2003
- Mahmood, Saba, *Politics of Piety. The Islamic Revival and the Feminist Subject*, Princeton, 2005
- Makdisi, George, *The Rise of Colleges*, Edinburgh, 1981
- Malik, Jamal (Hg.), *Madrasas in South Asia. Teaching Terror?*, London, 2008
- Malik, Jamal, *Colonialization of Islam. Dissolution of Traditional Institutions in Pakistan*, New Delhi, 1998
- Malik, Jamal, *Dynamics among traditional religious Scholars and their Institutions in contemporary Pakistan*, in: Gaborieau, Marc (Hg.), *Madrasa – La Transmission du Savoir dans le Monde Musulman*, Paris, 1997
- Malik, Jamal, *Islamische Gelehrtenkultur in Nordinien: Entwicklungsgeschichte und Tendenzen am Beispiel von Lucknow*, Leiden, 1997

Katharina Fleckenstein

Malik, Jamal, *Islamisierung in Pakistan 1977–84. Untersuchungen zur Auflösung autochthoner Strukturen*, Stuttgart, 1989

Malik, Jamal, *Muslimische Identitäten zwischen Tradition und Moderne*, in: Waldenfels, Hans/Gephart (Hg.), Werner, *Religion und Identität. Im Horizont des Pluralismus*, Frankfurt a.M., 1999, S. 206–229

Malik, Jamal, *Traditional Islamic Learning and Reform in Pakistan*, ISIM Newsletter, Leiden, 10/2002

Maskiell, Michelle, *Social Change and Social Control: College-Educated Punjabi Women 1913–1960*, in: *Modern Asian Studies* 19,1, 1985, S. 55–83

Masood, Ehsan, *Women at Work*, in: *Nature Publishing Group*, Vol. 433,3, London, 2005, S. 452–453

Masud, Muhammad Khalid, *Religious Identity and Mass Education*, in: Meuleman, John (Hg.), *Islam in the Era of Globalization. Muslim Attitudes towards Modernity and Identity*, London, 2003, S. 233–246

Matri, Shimaila, *The Opiate of the Elite*, Newline, December, 2003

Matthes, Joachim, *Über die Arbeit mit lebensgeschichtlichen Erzählungen in einer nicht-westlichen Kultur*, in: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit*, Stuttgart, 1984, S. 284–295

Maurer, Andrea/Schmid, Michael, *Die ökonomische Herausforderung der Soziologie?*, in: Maurer, Andrea/Schmid, Michael (Hg.), *Neuer Institutionalismus: zur soziologischen Erklärung von Organisation*, Frankfurt/Main, 2003, S. 9–38

Maurer, Andrea/Schmid, Michael, *Neuer Institutionalismus: zur soziologischen Erklärung von Organisation*, Frankfurt/Main, 2003

- Mayntz, Renate, *Hierarchie oder Netzwerk? Zu den Organisationsformen des Terrorismus*, in: *Berliner Journal für Soziologie*, Heft 2, 2004, S. 251–261
- Mazumdar Shampa/Mazumdar Sanjoy, *In Mosques and Shrines: Women's Agency in Public Sacred Space*, in: *Journal of Ritual Studies*, 16 (2), 2002
- Merkens, Hans, *Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion*, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines, *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Hamburg, 2005, S. 286–299
- Metcalf, Barbara D., *'Traditionalist' Islamic Activism: Deoband, Tablighis, and Talibs*, ISIM Papers, Leiden, 2002
- Metcalf, Barbara, *Islam and Women. The Case of the Tablighi Jama'at*, in: *SEHR*, vol. 5, No. 1: *Contested Politics*, 1996
- Metcalf, Barbara, *Islamic Revival in British India. Deoband, 1860–1900*, Karachi, 1989
- Metcalf, Barbara, *Living Hadith in the Tablighi Jama'at*, in: *Journal of Asian Studies*, 52, No. 3, 1993, S. 584–608
- Metcalf, Barbara, *Perfecting Women: Maulana Ashraf Ali Thanawi's Bi-hishti Zewar*, Berkeley, 1990
- Metcalf, Barbara, *Reading and Writing about Muslim Women in British India*, in: Metcalf, Barbara, (Hg.), *Islamic Contestations. Essay on Muslims in India and Pakistan*, New Delhi, 2004, S. 99–119
- Metcalf, Barbara, *Tablighi Jama'at and Women*, in: Masud, Khalid (Hg.), *Travellers in Faith. Studies of the Tablighi Jama'at as a Transnational Islamic Movement for Faith Renewal*, Leiden, 2000, S. 44–58

Katharina Fleckenstein

Metcalf, Barbara, *Women and Men in a Contemporary Pietist Movement.*

The Case of the Tablighi Jama'at, in: Patricia Jeffery/Amrita Basu (Hg.), *Appropriation Gender: Women's Activism and Politicized Religion in South Asia*, New York/London, 1998, S. 107–122

Metcalf, Barbara/Metcalf, Thomas, *A concise history of India*, Cambridge, 2002

Minault, Gail, *Sayyid Karamat Husain and Education for Women*, in: Graff, Violette (Hg.), *Lucknow: Memories of a City*, New Delhi, 1999, S. 155–164

Minault, Gail, *Secluded Scholars. Women's Education and Muslim Social Reform in Colonial India*, Delhi, 1998

Minault, Gail, *The Extended Family as Metaphor and the Expansion of Women's Realm*, in: Minault, Gail (Hg.), *The extended Family. Women and Political Participation in India and Pakistan*, Delhi, 1988, S. 3–18

Minault, Gail, *The extended Family. Women and Political Participation in India and Pakistan*, Delhi, 1988

Minault, Gail, *Women Education: Better Women and Better Muslims*, in: Gaborieau, Marc (Hg.), *Madrassa – La Transmission du Savoir dans le Monde Musulman*, Paris, 1997, S. 158–168

Minault, Gail, *Women, Legal Reform, and Muslim Identity*, in: *Comparative Studies of South Asia, Africa, and the Middle East*, Vol. 17, No. 2, 1997, S. 1–9

Minault, Gail, *Women's Education and Social Change Among Indian Muslims in Historical Perspective*, in: *Journal of Muslim Minority Affairs*, Vol. 6, 1985, S. 88–97

- Minault, Gail/Lelyveld, David, *The Campaign for a Muslim University, 1898–1920*, in: *Modern Asian Studies*, 8,2, 1974, S. 145–189
- Mitchell, Timothy, *Colonising Egypt*, Cambridge, 1991
- Mitra, Ananda, *Voices of the Marginalized on the Internet: Examples From a Website for Women of South Asia*, in: *Journal of Communication*, Vol. 54, No. 3, 2006, S. 492–510
- Moghissi, Haideh, *Feminism and Islamic Fundamentalism*, Oxford, 1999
- Mufti Abū Ṣafwān, *Maghribī Jiddat Pasandī aur Al-Hudā International* [Westliche Moderne und Al-Huda International], Pakistan, 2003
- Mumtaz, Khawar/Shahid, Farida, *Women of Pakistan: Two Steps Forward, One Step Back?*, London, 1987
- Muscat, Sabine/Germund, Willi, *Radikaler Islam lockt Frauen an*, Financial Times Deutschland, Juli 2007
- Mushtaq, Faiza, *A Day with Al-Huda*, in: *Contexts*, Vol. 6,1, 2007, S. 61–61
- Mushtaq, Faiza, *Al-Huda & its Critics. Religious Education for Pakistani Women*, in: *ISIM Review* 22, Leiden, 2008, S. 30–31
- Nadwi, Muhammad Akram: *Al-Muhaddithat: The Women Scholars in Islam*, London, 2007
- Nasr, Syed Vali Reza, *The Rise of Sunni Militancy in Pakistan: The Changing Role of Islamism and the Ulama in Society and Politics*, in: *Modern Asian Studies*, 34,1, 2000, S. 139–180
- Nasr, Syed Vali Reza, *The Vanguard and the Islamic Revolution*, Los Angeles, 1994

Katharina Fleckenstein

- Nelson, Matthew J., *Muslims, Markets, and the Meaning of a "good" Education in Pakistan*, in: *Asian Survey*, Vol. XLVI, 5, 2006, S. 699–720
- Noor, Farish A./Sikand, Yoginder/van Bruinessen, Martin (Hg.), *The Madrasa in Asia. Political Activism and Transnational Linkages*, Amsterdam, 2008
- Opitz, Claudia, *Um-Ordnungen der Geschlechter. Einführung in die Geschlechtergeschichte*, Tübingen, 2005
- Opitz, Claudia/Kleinau, Elke, *Geschichte der Mädchen und Frauenbildung. Vom Mittelalter bis zum Vormärz*, Band 1 u. 2, Frankfurt/New York, 1996
- Osterhammel, Jürgen, *Geschichte der Globalisierung. Dimensionen Prozesse, Epochen*, München, 2003
- Papanek, Hanna, *Purdah in Pakistan: Seclusion and Modern Occupations for Women*, in: *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 33, No. 3, 1971, S. 517–530
- Papanek, Hanna, *Purdah: Separate World and Symbolic Shelter*, in: *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 15, No. 3, 1973, S. 289–325
- Pernau, Margit (Hg.), *The Delhi College. Traditional Elites, the Colonial State and Education before 1857*, New Delhi, 2006
- Pernau, Margit, *Female Voices: Women Writers in Hyderabad at the Beginning of the Twentieth Century*, in: *The Annual of Urdu Studies*, 17, S. 36–54
- Pernau, Margit, *Motherhood and Female Identity: Religious Advice Literature for Women in German Catholicism and Indian Islam*, in: Pernau, Margit/Ahmad, Imtiaz/Reifeld, Helmut (Hg.), *Family and Gender*.

Changing Values in Germany and India, New Delhi, 2003, S. 140–161

Pernau, Margit, *Schools for Muslim Girls – A Colonial or an indigenous Project? A case study of Hyderabad*, in: Bredi, Daniela, *Oriente Moderno*, XXIII, 2004, S. 263–276

Powell, Avril Ann, *Islamic Modernism and Women's Status. The Influence of Syed Ameer Ali*, in: Powell, Avril Ann/Lambert-Hurley, Siobhan (Hg.), *Rhetoric and Reality. Gender and the colonial Experience in South Asia*, Oxford, 2006, S. 282–317

Powell, Avril Ann, *Muslims & Missionaries in Pre-Mutiny India*, Richmond, 1993

Powell, Avril Ann/Lambert-Hurley, Siobhan (Hg.), *Rhetoric and Reality. Gender and the colonial Experience in South Asia*, Oxford, 2006

Powell, Avril Ann/Lambert-Hurley, Siobhan, *Introduction. Problematizing Discourse and Practice*, in: Powell, Avril Ann/Lambert-Hurley, Siobhan (Hg.), *Rhetoric and Reality. Gender and the colonial Experience in South Asia*, Oxford, 2006, S. 1–15

Powell, Avril Ann/Nayeem, Asha Islam, *Redesigning the Zenana. Domestic Education in Eastern Bengal in the Early Twentieth Century*, in: Powell, Avril Ann/Lambert-Hurley, Siobhan (Hg.), *Rhetoric and Reality. Gender and the colonial Experience in South Asia*, Oxford, 2006, S. 50–81

Putnam, Robert, *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, New York, 2000

Rahman, Tariq, *Denizens of Alien Worlds: A Study of Education, Inequality and Polarization in Pakistan*, Karachi, 2006

Katharina Fleckenstein

Rahman, Tariq, *Language, Ideology and Power*, Oxford University Press, Karachi, 2002

Rahman, Tariq, *The Educational Caste System: A Survey of Schooling and Polarization in Pakistan*, in: Zia, Rukhsana (Hg.), *Globalization, Modernization and Education in Muslim Countries*, New York, 2006, S. 151–163

Ramusack, Barbara, *From Symbol to Diversity: the Historical Literature on Women in India*, in: *South Asia Research*, 10,2, 1990, S. 139–157

Rashid, Tamina, *Contested Representation. Punjabi Women in Feminist Debate in Pakistan*, Karachi, 2006

Reetz, Dietrich, *Studie zur Entwicklungszusammenarbeit mit islamischen Institutionen in Südasien – unter besonderer Berücksichtigung Pakistans*, Berlin, 2005

Richter, Karola, *Live-Fatwas und Online-Counselling: Religion im arabischen Fernsehen und Internet*, in: Malik, Jamal/Rüpke, Jörg/Wobbe, Theresa (Hg.), *Religion und Medien. Vom Kultbild zum Internetritual. Vorlesungen des Interdisziplinären Forums Religion der Universität Erfurt*, Münster, 2007, S. 59–72

Robertson, Roland, *Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit*, in: Beck, Ulrich, *Perspektiven der Weltgesellschaft*, Frankfurt, 1998

Robinson, Francis, *The Ulama of Farangi Mahall and Islamic Culture in South Asia*, London, 2001

Rouse, Shahnaz, *The Outsider(s) within*, in: Jeffery, Patricia/Basu, Amrita (Hg.), *Appropriation Gender: Women's Activism and Politicized Religion in South Asia*, New York, London, Routledge, 1998, S. 53–70

- Safi, Omid (Hg.), *Progressive Muslims. On Justice, Gender and Pluralism*, Oxford, 2003
- Saigol, Rubina, *Knowledge & Identity: Articulation of Gender in Educational Discourse in Pakistan*, Lahore, 1995
- Saigol, Rubina, *His Rights/Her Duties: Citizen and Mother in the Civics Discourse*, in: *Indian Journal of Gender Studies*, 10,3, London, 2003, S. 379–404
- Sammet, Cornelia, *Frauen im Pfarramt: Berufliche Praxis und Geschlechterkonstruktion*, Würzburg, 2005
- Saqib, Ghulam Nabi, *Modernization of Muslim Education*, Lahore, 1983
- Schiffauer, Werner, *Die Gottesmänner*, Frankfurt a.M., 2000
- Schlehe, Judith, *Formen qualitativer ethnografischer Interviews*, in: Beer, Bettina (Hg.), *Methoden und Techniken der Feldforschung*, Berlin, 2003, S. 71–94
- Schütze, Fritz, *Biographieforschung und narratives Interview*, in: *Neue Praxis*, 1983, S. 283–293
- Shaheed, Farida, *The Other Side of the Discourse, Women's Experience of Identity, Religion and Activism in Pakistan*, in: Patricia Jeffery/Amrita Basu (Hg.), *Appropriation Gender: Women's Activism and Politicized Religion in South Asia*, New York/London, 1998, S. 143–164
- Sherbano Zia, Afiya, *The reinvention of feminism in Pakistan*, in: *Feminist Review*, 91,1, Hampshire, 2009, S. 29–46
- Shore, Cris, *Towards an Anthropology of Elites*, in: Shore, Cris/Nugent, Stephen (Hg.), *Elite Cultures. Anthropological Perspectives*, London, 2000, S. 1–21

Katharina Fleckenstein

Sikand, Yoginder, *Bastion of the Believers. Madrasas and Islamic Education in India*, New Delhi, 2005

Singer, Peter W., *Pakistan's Madrassahs. Ensuring a System of Education not Jihad*, The Brookings Institution, 2001

Sprondel, Walter M., *Subjektives Erlebnis und das Institut der Konversion*, in: Lutz, Burkart, *Soziologie und gesellschaftliche Entwicklung, Verhandlungen des 22. Deutschen Soziologentages*, Frankfurt a.M., 1985, S. 549–557

Starr Sered, Susan, *"Woman" as Symbol and Women as Agents. Gendered religious Discourses and Practices* in: Max Ferey, Myra/ Lorber, Judith/Hess, Beth B., *Revisioning Gender*, London/New Delhi, 1998, S. 193–221

Wadud, Amina, *Inside the Gender Jihad. Women's Reform in Islam*, Oxford, 2006

Waldenfels, Hans/Gephart, Werner (Hg.), *Religion und Identität. Im Horizont des Pluralismus*, Frankfurt a.M., 1999

Walsh, Judith E., *What Women learned when Men gave them Advice: Rewriting Patriarchy in Late-Nineteenth-Century Bengal*, in: *The Journal of Asian Studies* 56,3, 1997, S. 641–677

Weigand, Monika/Ziebertz, Hans-Georg, *Religion und Geschlechterverhältnis im Lebenskonzept von Frauen*, in: Heininger, Bernhard (Hg.), *Geschlechterdifferenz in religiösen Symbolsystemen*, Münster, 2003, S. 210–238

Weiss, Anita M., *The Slow yet Steady Path to Women's Empowerment in Pakistan*, in: Yazbeck Haddad, Yvonne/Esposito, John L. (Hg.), *Islam, Gender and Social Change*, Oxford, 1998, S. 124–143

- Weiss, Anita, *Benazir Bhutto and the future of Women in Pakistan*, in:
Asian Survey, Vol. 30, 5, 1990, S. 433–445
- Weiss, Anita, *Interpreting Islam and Women's Rights. Implementing CEDAW in Pakistan*, in: *International Sociology*, Vol. 18 (3), London, 2003, S. 580–601
- Weiss, Anita, *Islamic Influences on Sociolegal Conditions of Pakistani Women*, in: Bredi, Daniela (Hg.), *Oriente Moderno*, XXIII, 2004, S. 307–327
- Weiss, Anita, *Women's Position in Pakistan. Sociocultural Effects of Islamization*, in: *Asian Survey*, Vol. 25, No. 8, 1985, S. 863–880
- Willmer, David, *Women as Participants in the Pakistan Movement: Modernization and the Promise of a Moral State*, in: *Modern Asian Studies* 30,3, 1996, S. 573–590
- Winkelmann, Mareike, *'Inside and Outside' a Girls' Madrasa in New Delhi*, in: Noor, Farish A./Sikand, Yoginder/van Bruinessen, Martin (Hg.), *The Madrasa in Asia. Political Activism and Transnational Linkages*, Amsterdam, 2008, S. 105–120
- Winkelmann, Mareike, *A Girls' Madrasa and Tablighi Jamaat*, in: ISIM, 2006, S. 46–47
- Winkelmann, Mareike, *From behind the Curtain. A Girls' Madrasa in India*, Amsterdam, 2005
- Winkelmann, Mareike, *Reaching the Minds of Young Muslim Women*, Delhi, 2007
- Witzel, Andreas, *Das problemzentrierte Interview*, in: Jüttemann, Gerd (Hg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfehler*, Weinheim, 1985, S. 227–255

Katharina Fleckenstein

Wohlrab-Sahr, Monika, *Konversion zum Islam in Deutschland und den USA*, Frankfurt a.M., 1999

Wohlrab-Sahr, Monika, *Vom Fall zum Typus: Die Sehnsucht nach dem ‚Ganzen‘ und dem ‚Eigentlichen‘ – ‚Idealisierung‘ als biographische Konstruktion*, in: Diezinger, Angelika et al. (Hg.), *Erfahrung mit Methode – Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung*, Freiburg, 1994, S. 269–299

Wolff, Stephan, *Wege ins Feld und ihre Varianten*, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Hamburg, 2005, S. 332–349

Zaman, Muhammad Qasim, *Epilogue: Competing Conceptions of Religious Education*, in: Hefner, Robert W./Zaman, Muhammad Qasim (Hg.), *Schooling Islam*, Oxford, 2006, S. 242–268

Zaman, Muhammad Qasim, *The Ulama in Contemporary Islam. Custodians of Change*, Oxford, 2002

Zaman, Muhammad Qasim, *Tradition and Authority in Deobandi Madrasas of South Asia*, in: Hefner, Robert W./Zaman, Muhammad Qasim (Hg.), *Schooling Islam*, Oxford, 2006, S. 61–86

Zia, Rukhsana (Hg.), *Globalization, Modernization and Education in Muslim Countries*, New York, 2006

Zia, Rukhsana, *Religion and Education in Pakistan: An Overview*, in: *Prospects*, Vol. 18, No. 2, 2003, S. 165–178

Internetressourcen:

- Abdullah, Tahira, *Islam's new women thekedars*, in: *Himal South Asia*, November 2007, http://www.himalmag.com/2007/october_november/islam_women.html, letzter Zugriff, 30.11.2007
- Ahmed, Abiya, *Bringing about change, without causing much rage*, Sharjah, 2002, <http://www.jaihoon.com/pearls/farhathashmi.htm>, letzter Zugriff, 20.08.2006
- Alavi, Hamza, *Pakistani Women in a Changing Society*, <http://ourworld.compuserve.com/homepages/sangat/pakwomen.htm>, letzter Zugriff, 13.09.2006
- Ali, Sahar, *Pakistan Women Socialites embrace Islam*, BBC, 2003, http://news.bbc.co.uk/2/hi/south_asia/3211131.stm, letzter Zugriff, 20.08.2006
- Germany Trade & Invest (Wirtschaftsförderungsgesellschaft der Bundesrepublik Deutschland), *Recht kompakt – Pakistan*, <http://www.gtai.de/DE/Navigation/Metanavigation/Suche/sucheUebergreifendGT.html>, letzter Zugriff, 16.02.2010
- Germund, Willi, *Missionarinnen des Islam*, Berliner Zeitung, 2007, <http://www.berlinonline.de/berliner-zeitung/archiv/.bin/dump.fcgi/2007/0707/politik/0064/index.html>, letzter Zugriff, 03.11.2008
- Habib, Masooma, *Education in Pakistan. All demand and little supply*, <http://www.chowk.com/articles/4166>, letzter Zugriff, 12.01.2010
- Hasan, Khalid, *Farhat Hashmi operating in Canada*, Daily Times, May, 2005, http://www.dailytimes.com.pk/default.asp?page=story_6-5-2005_pg7_49, letzter Zugriff, 14.12.2006

Katharina Fleckenstein

Hasan, Khalid, *Farhat Hashmi told to leave Canada*, Daily Times, 2006,
letzter Zugriff, 16.09.2006, [http://dailytimes.com.pk/default
.asp?page=2006%5C07%5C18%5Cstory_18-7-2006_pg1_7](http://dailytimes.com.pk/default.asp?page=2006%5C07%5C18%5Cstory_18-7-2006_pg1_7)

Hasan, Khalid, *Quake God's punishment for 'immoral activities': Farhat Hashmi*, Daily Times, November 2005, [http://www.dailytimes.com.pk
/default.asp?page=2005%5C11%5C01%5Cstory_1-11-
2005_pg7_43](http://www.dailytimes.com.pk/default.asp?page=2005%5C11%5C01%5Cstory_1-11-2005_pg7_43), letzter Zugriff, 26.11.2006

Hasan, Khalid, *The Hijackers of Islam*, Friday Times, Lahore, 14.02.2003,
[http://www.crescentlife.com/heal%20the%20world/hijackers_of_islam
.htm](http://www.crescentlife.com/heal%20the%20world/hijackers_of_islam.htm), letzter Zugriff, 12.12.2006

Hassan, Riffat, *Islam and Human Rights in Pakistan: A critical Analysis of the Positions of three contemporary Women*, in: *Islamic Research Foundation International*, [http://www.irfi.org/articles/articles_101_150
/islam_and_human_rights_in_pakist.htm](http://www.irfi.org/articles/articles_101_150/islam_and_human_rights_in_pakist.htm), letzter Zugriff, 12.12.2006

Hassan, Riffat, *Religious Conservatism: Feminist Theology as a Means of combating Injustice toward Women in Muslim Communities/Culture*, [http://www.irfi.org/articles/articles_101_150/religious_conservatism.ht
m](http://www.irfi.org/articles/articles_101_150/religious_conservatism.htm), letzter Zugriff, 15.07.2007

Hoodbhoy, Pervez, *Pakistan: Waiting For Enligtenment*, 2006,
<http://www.sacw.net/peace/Hoodbhoy24072006.html>, letzter Zugriff,
26.11.2006

Hoodbhoy, Pervez, *The Saudi-isation of Pakistan*, *Newsline*, Januar 2009,
<http://www.newsline.com.pk/NewsJan2009/cover2jan2009.htm>, letz-
ter Zugriff, 15.11.2009

- Ibrahim, Samina, *Samina Ibrahims Interview with Farhat Hashmi*, in
 Newline, Februar 2001, <http://stderr.org/pipermail/tariqas/2001-May/000581.html>, letzter Zugriff, 17.8.2006
- Kessler, Manuela, *Wandel in Pakistans Wirtschaftsmetropole*, Süddeutsche Zeitung, 2005, www.qantara.de/webcom/show_article.php/_c-638/_nr-12/_p-1/i.html?PHPSESSID=5, letzter Zugriff, 16.8.2006
- Kohler, Nicholas, *Good Morning Mrs. Hashmi*, 2006,
http://www.macleans.ca/topstories/canada/article.jsp?content=20060724_130714_130714,
 letzter Zugriff, 18.08.2009
- Luyken, Reiner, *Im Land der toten Töchter*, Die Zeit, 1998,
http://www.zeit.de/1998/51/199851.korea.neu_.xml, letzter Zugriff,
 15.03.2010
- Nadwi, Muhammad Akram, *Al-Muhaddithat: Notes for a talk on the women scholars of hadith*, 2007, http://www.interfacepublications.com/images/pdf/AKRAM_Article2.pdf, letzter Zugriff, 15.11.2007
- Nomani, Asra Q., *Pakistan's Bourgeois Mujahidas: The Taliban ladies auxiliary*,
http://archive.salon.com/news/feature/2001/10/25/mujahida/index_np.html, letzter Zugriff, 13.12.2007
- Obaid-Chinoy, Sharmeen, *Dr. Farhat Hashmi in Toronto*,
<http://koonj.wordpress.com/2005/10/31/dr-farhat-hashmi-in-toronto/>
 letzter Zugriff, 16.8.2006. Website der Securities and Exchange
 Commission of Pakistan: http://www.secp.gov.pk/divisions/Portal_RD/registration_about.asp, letzter Zugriff, 20.03.2010

Katharina Fleckenstein

Posselt, Gerald, *Iterabilität*, http://differenzen.univie.ac.at/bibliografie_literatursuche.php?sp=11, letzter Zugriff, 17.09.2011

Website der Al-Huda International/Farhat Hashmi:

<http://www.farhathashmi.com>, letzter Zugriff, 15.04.2010

Website der Al-Huda International: <http://www.alhudapk.com>, letzter Zugriff 15.04.2010

Website der Pakistan Peoples Party:

<http://www.ppp.org.pk/manifesto/1988.htm>, letzter Zugriff, 05.07.2007

Website des Auswärtigen Amtes, Länderinformation Pakistan:

<http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Laenderinformationen/Pakistan/Kultur-UndBildungspolitik.html>, letzter Zugriff, 13.11.2009

Website des Bundesministerium für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (BMZ):

<http://www.bmz.de/de/themen/bildung/projektschaufenster/pakistan.html>, letzter Zugriff, 16.02.2010

Website des Women's Wing der Jamaat-i-Islami:

<http://www.jamaatwomen.org>, letzter Zugriff, 18.12.2008

Dokumente der Al-Huda International:

Al Huda International, *Prospectus*, 2003

Al-Huda International, *When disaster strikes*,

http://www.alhudapk.com/reading-material/pamphlets/earthquake/WHEN_DISASTER_STRIKES.pdf
(Artikel), letzter Zugriff, 14.06.2009

Bint Shameem, Asma *So WHAT'S your excuse for Salah?*,

<http://www.farhathashmi.com/dn/ExcuseForSalah/tabid/619/Default.aspx>
(Artikel), letzter Zugriff, 14.12.2009

Bint Shameem, Asma, *Be Careful During the Sacred Month of Muharram*,

<http://www.farhathashmi.com/dn/Muharram/tabid/652/Default.aspx>
(Artikel), letzter Zugriff, 12.01.2010

Bint Shameem, Asma, *Congratulations. You just had a WHAT!?!?*,

<http://www.farhathashmi.com/dn/Congratulations/tabid/608/Default.aspx>
(Artikel), letzter Zugriff, 12.12.2009

Bint Shameem, Asma, *Lost your Job? Don't lose hope!*,

<http://www.farhathashmi.com/dn/LostYourJob/tabid/721/Default.aspx>
(Artikel), letzter Zugriff, 30.11.2009

Bint Shameem, Asma, *Staying up late... a disease of modern times*,

<http://www.farhathashmi.com/dn/StayingUpLate/tabid/620/Default.aspx>
(Artikel), letzter Zugriff, 28.11.2009

Elahi, Amina, *Man needs Allah*, [http://www.alhudapk.com/audio-](http://www.alhudapk.com/audio-video/assorted/english_lec/default.asp)

[video/assorted/english_lec/default.asp](http://www.alhudapk.com/audio-video/assorted/english_lec/default.asp) (Audio-Vorlesung), letzter Zugriff, 14.08.2009

Elahi, Amina, *Pleasant Mutual Relationships*,

<http://www.alhudapk.com/audio->

Katharina Fleckenstein

video/assorted/english_lec/default.asp (Audio-Vorlesung), letzter Zugriff, 12.12.2009

Hashmi, Farhat, *Basant*, <http://www.alhudapk.com/audio-video/presentation/basant/default.asp> (PowerPoint Präsentation), letzter Zugriff, 13.01.2010

Hashmi, Farhat, *Blessed Ramadan*, <http://www.farhathashmi.com/dn/BlessedRamadan/tabid/529/Default.aspx> (Audio-Vorlesung), letzter Zugriff, 01.11.2009

Hashmi, Farhat, *Contribution of Women in Spreading the teachings of Prophet Muhammad (saw)*, <http://www.farhathashmi.com/dn/ContributionofWomen/tabid/531/Default.aspx> (Artikel), letzter Zugriff, 30.03.2010

Hashmi, Farhat, *Eating Habbits in Islam*, <http://www.download.farhathashmi.com/dn/Portals/0/video/eating-habbits.htm> (Video-Vorlesung), letzte Zugriff, 13.01.2010

Hashmi, Farhat, *Hidden Pearls*, http://www.alhudapk.com/reading-material/articles/hidden_pearls/hidden.asp (Artikel), letzter Zugriff, 28.11.2009

Hashmi, Farhat, *How to be a successful wife*, <http://www.farhathashmi.com/dn/SuccessfulWife/tabid/571/Default.aspx> (Artikel), letzter Zugriff, 29.11.2009

Hashmi, Farhat, *Islam and Photography*, <http://www.farhathashmi.com/dn/Music.aspx> (Audio-Vorlesung), letzter Zugriff, 16.08.2009

Hashmi, Farhat, *Parents – our Paradise*,

<http://www.alhudapk.com/reading-material/books/waldain-humare-jannat/waldain-humari-jannat.pdf> (Booklet), letzter Zugriff, 13.12.2009

Hashmi, Farhat, *True Love*,

<http://www.download.farhathashmi.com/dn/Portals/0/E-Library/pamphlets/valentine/valentine-english.html> (Artikel), letzter Zugriff, 13.01.2010

Hashmi, Farhat, *Umrah & Hajj: Preparation & Method*,

<http://www.farhathashmi.com/dn/IslamicMonths.aspx> (Audio-Vorlesung), letzter Zugriff, 11.12.2009

Hashmi, Farhat, *Upbringing of Children*, [http://www.farhathashmi.com](http://www.farhathashmi.com/dn/ChildrenUpbringing.aspx)

[/dn/ChildrenUpbringing.aspx](http://www.farhathashmi.com/dn/ChildrenUpbringing.aspx) (Audio-Vorlesung), letzter Zugriff, 12.01.2010

Hashmi, Farhat, *What is Halloween?*, <http://www.alhudapk.com/reading-material/pamphlets/halloween/halloween.pdf> (Artikel), letzter Zugriff, 18.06.2009

Anhang (Leitfaden für Interviews)

Einstiegsphase:

- Hintergründe und soziales Umfeld der Hauptakteurinnen
- Bildungshintergrund

Would you please tell me everything about you, your background, your education and your family? Like how many children you have, to which school you went and what you studied, what your parents are doing. Just mention anything that you find important to tell.

Narrative Phase:

Beitritt zur Al-Huda und Position innerhalb der Al-Huda

Would you please tell me everything about your relation to Al-Huda, from your very first contact/experience with it on until today? Feel free to mention everything that comes to your mind and all the details that are important for you.

- Regarding your joining of Al-Huda, I would like to ask you to tell me about
 - how you heard about Al-Huda.
 - how you realized that you would like to join Al-Huda?
 - how you made your decision to become a member.
 - how your career inside Al-Huda developed.
- Please also tell me about your position and the tasks you are fulfilling inside Al-Huda.
- Did you/How did you observe *purdah* prior to your joining of Al-Huda?
- How did your family react when you told them that you will join Al-Huda?

Nachfragephase:

Einstellung zu den Bildungsinhalten der Al-Huda

- What should be included into Islamic Education?
- Which possible advantages/disadvantages of Al-Huda do you see compared to other Islamic schools for women?
- Within your position at AHI, what could you on a personal level contribute to women's education?
- How are you actively participating in shaping the contents of learning?
- Should your children also get Islamic Education from Al-Huda?
- Which qualifications should a person have, in order to spread Islamic education?

Aktivitäten außerhalb Al-Hudas

- After you come back from your work at Al-Huda, what do you usually do (with your family)?
- Which hobbies do you have?
- Who is your favourite actor, poet, movie, singer etc?
- How often do you and your family attend any public gatherings such as prayers at mosques?
- Which festivals do you celebrate with your family?
- How did you celebrate your last *Eid ul-Atta*?
- Do you have the same interests as your family members? Which ones?

Katharina Fleckenstein

Bilanzierungsphase:

From what I see is that you have quite a busy life in and around Al-Huda. If someone would ask you then “what should in general be allowed and not allowed for women?” what would you answer?

- How would you wish the future for you and your children?
- Where do you see your children in 10–20 years?
- Where do you see yourself in 10–20 years?
- What is most important for you in your life?

As far as I learned from you I have the impression, that joining Al-Huda changed your life, would you agree, what is your impression about it and how would you reflect upon that?

Lebenslauf

Katharina Fleckenstein

1979 geboren in Alzenau/Unterfranken

1999 Abitur am Gymnasium Christian-Ernestinum in Bayreuth

Studium:

10/1999–09/2002 Studium der Religionswissenschaft, Philosophie und des Studium Fundamentale an der Universität Erfurt (Baccalaurea Artium)

09/2001–03/2002 Studium am Institute of Arab and Islamic Studies, University of Exeter, UK

10/2002–12/2004 Studium der Religionswissenschaft/Kulturgeschichte des Islam an der Universität Erfurt (Magistra Artium)

09/2003–03/2004 Studium und Feldforschung an der International Islamic University Islamabad, Pakistan

10/2005–03/2009 Doktorandin der Religions- und Islamwissenschaft

10/2005–09/2008 Stipendiatin im Promotionszentrum „Interdisziplinäres Forum Religion“ der Universität Erfurt

Berufserfahrung:

10/1999–09/2001 Studentische Hilfskraft am Lehrstuhl Allgemeine und Vergleichende Religionswissenschaft, Universität Erfurt

06/2002–10/2005 Wissenschaftliche Hilfskraft/Mitarbeiterin am Lehrstuhl Islamwissenschaft, Universität Erfurt

Seit 06/2009 Mitarbeiterin des Deutschen Akademischen Austauschdiensts (DAAD), Bonn

Ehrenwörtliche Erklärung gemäß § 11 Abs. 1 Nr. 7 PromO-Phil.Fak.

Hiermit erkläre ich, daß gegen mich wegen eines Verbrechens oder eines vorsätzlichen Vergehens kein Ermittlungs- oder Strafverfahren anhängig ist, und daß ich auch nicht wegen einer solchen Tat rechtskräftig verurteilt bin.

Ehrenwörtliche Erklärung gemäß § 11 Abs. 1 Nr. 8 PromO-Phil.Fak.

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskripts habe ich keinerlei Unterstützungsleistungen erhalten.

Auch an der geistigen Herstellung der vorliegenden Arbeit waren keine weiteren Personen beteiligt. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen. Dritte haben von mir weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde als Dissertation vorgelegt.

Bonn, 2011

Katharina Fleckenstein